

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA

**AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

CURITIBA

2014

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA

**AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia M. F. Braga Garcia

CURITIBA

2014

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Teixeira, Rosane de Fátima Batista
As Práticas Cotidianas de Alfabetização e o Livro Didático. /
Rosane de Fátima Batista Teixeira. – Curitiba, 2014.
195 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia M. F. Braga Garcia.
Tese (Dissertação em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Livro Didático – Alfabetização. 2. Etnografia Educacional.
I. Título.

CDD 371.32



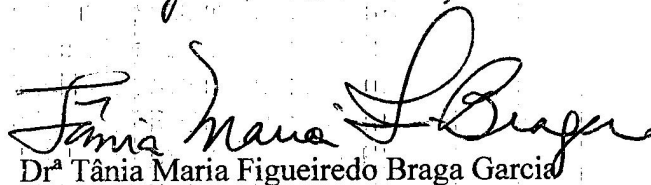
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

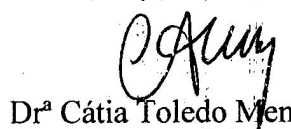


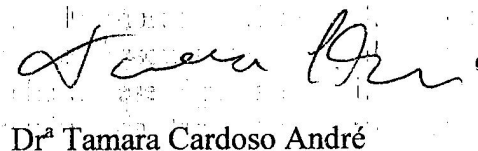
Ata número 178 (cento e setenta e oito) referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos trinta e um dias do mês de março do ano dois mil e quatorze às quatorze horas no Anfiteatro 500 (quinhentos), quinto andar, Edifício D. Pedro I instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **“AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO”**, desenvolvida pela doutoranda **ROSANE DE FATIMA BATISTA TEIXEIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREN. A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREN (Presidenta), DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a CÁTIA TOLEDO MENDONÇA, DR^a TAMARA CARDOSO ANDRÉ, DR^a SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO e DOUTORA ELISA MARIA DALLABONA (Membros Titulares). A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está apta a receber o título de Doutora em Educação. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que a candidata foi Aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da tese, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, 31 de março de 2014.

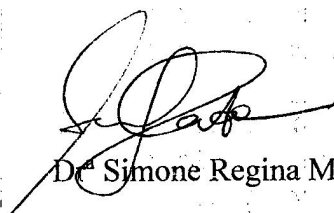
Recomende-se a divulgação dos resultados em diferentes meios.


Dr^a Leilah Santiago Bufren

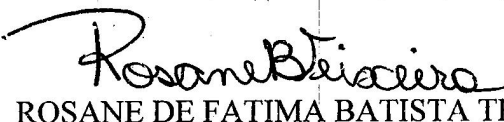

Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia


Dr^a Cátia Toledo Mendonça


Dr^a Tamara Cardoso André


Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo


Dr^a ELISA MARIA DALLABONA


ROSANE DE FATIMA BATISTA TEIXEIRA

AGRADECIMENTOS

À minha família querida, Cesar, Matheus, Giulia e meus pais, pelo apoio incondicional e compreensão nos momentos de ausência.

Às Professoras orientadoras Dra Leilah Santiago Bufrem e Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, pela competência, serenidade, amizade e companheirismo nesta jornada.

Às Professoras Doutoras Simone Regina Manosso Cartaxo, Tamara Cardoso André, Elisa Maria Dallabona e Cátia Toledo Mendonça pela participação e contribuições na banca examinadora de defesa da tese.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, especialmente da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR pelo apoio e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudo de doutorado que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do doutorado, pela amizade, convívio e incentivo na caminhada.

À Professora alfabetizadora e aos alunos do segundo ano da escola municipal, os sujeitos desta pesquisa com quem aprendi, sorri e relembrei práticas alfabetizadoras.

Enfim, a todos e todas que colaboraram para que esta pesquisa fosse possível.

Muito obrigada!

Anima
(Milton Nascimento)

Lapidar minha procura, toda trama
Lapidar o que o coração com toda inspiração
Achou de nomear gritando... alma!
Recriar cada momento belo já vivido e ir mais,
Atravessar fronteiras do amanhecer,
E ao entardecer olhar com calma e então

Alma vai além de tudo que o nosso mundo ousa perceber
Casa cheia de coragem, vida tira a mancha que há no meu ser
Te quero ver, te quero ser
Alma!...

Viajar nessa procura toda de me lapidar neste momento agora
De me recriar, de me gratificar te busco alma, eu sei
Casa aberta onde mora um mestre, o mago da luz, onde se encontra o templo
Que inventa a cor animará o amor onde se esquece a paz

Alma vai além de tudo que o nosso mundo ousa perceber
Casa cheia de coragem, vida todo afeto que há no meu ser
Te quero ver, te quero ser
Alma!...

A palavra anima (ânima) ou sua variação animus são originários do latim, e tanto *animus* como *anima* podem ser traduzidos por "alma" ou "mente", dependendo do contexto em que se encontram.

RESUMO

Investigação realizada com o objetivo de compreender como o professor organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do livro didático de alfabetização. Considera o livro como um objeto material da cultura escolar, que contribui na determinação de formas de pensar e de agir dos professores. Explicita que o livro didático, embora seja elemento central no processo educativo e foco de pesquisas educacionais, principalmente no âmbito da história da educação, só recentemente passou a ser objeto de estudo em pesquisas educacionais que buscam compreender o significado destes materiais nas aulas e o uso que fazem dele professores e alunos. Acredita que o estudo do livro didático e a compreensão dos processos constitutivos da experiência escolar, possibilitam, a partir das relações cultura e escola, analisar e desentranhar as especificidades dos saberes e práticas que emergem do cotidiano da escola, delimitando-a como foco e campo de estudo. Para tanto se estabelece um diálogo com conceitos teóricos e autores, entre eles Jean Claude Forquin, Elsie Rockwell, Alain Choppin e François Dubet, os quais fundamentam as análises realizadas. Utiliza, para a produção de dados, a pesquisa de cunho etnográfico considerada como opção teórico-metodológica principal, por possibilitar captar a heterogeneidade da escola e compreendê-la no seu fazer cotidiano. Compreende a etnografia segundo a vertente desenvolvida por Rockwell (1986, 2009), considerando como seu papel principal a construção de conhecimentos sobre a escola e defendendo que estes possam apontar novas possibilidades de relação com o trabalho educativo. Utiliza como procedimentos metodológicos, prioritariamente, a observação participante e de forma complementar a entrevista e a análise documental. Realiza estudo empírico na rede municipal de ensino do município de Curitiba no ano de 2011, caracterizado como estudo exploratório e em 2012 o estudo principal, em turmas de segundo ano do ensino fundamental. Organiza as análises a partir do trabalho de campo em duas categorias analíticas, uma que busca compreender o livro de alfabetização no contexto do trabalho escolar, voltada aos processos de seleção de livros didáticos e de avaliação escolar e outra, que especifica aspectos da trajetória de uso do livro na direção dos protocolos de leitura característicos do livro didático de alfabetização. Considera que o livro didático é pouco explorado em suas inúmeras possibilidades didáticas, tanto no volume de atividades que não são utilizadas durante o ano como na exploração das propostas apresentadas. A subutilização não se restringe apenas ao livro de alfabetização, pôde ser constatada nos demais materiais didáticos destinados à alfabetização. Conclui defendendo que as práticas de ensino e de leitura do professor estabelecem com o livro novas formas de relação, novas práticas culturais que redefinem novos usos e sentidos para o livro didático.

Palavras-chave: Livro didático de alfabetização. Cotidiano escolar. Etnografia educacional.

ABSTRACT

This research aims at understanding how teachers create the conditions to teach students how to read and to write from the literacy textbook. It considers the book as a material object of school culture, which contributes to the determination of teachers' ways of thinking and acting. It explains that the textbook, although a central element in the educational process and focus of educational research, specially when it comes to the history of education, only recently became an object of study in educational researches that aim at understanding its meaning during classes and the way teachers and students make use of it. It believes that studying the textbook and bringing awareness to the constitutive processes of the school experience make it possible, from the culture/school relations, to analyze and unearth the specifics of knowledge and practices that emerge from school's daily life, delimiting it as a focus and a field of study. Therefore, a dialogue is established with authors and theoretical concepts, including Jean Claude Forquin, Elsie Rockwell, Alain Choppin and François Dubet, in which the analyses are based. It uses, for data production, an ethnographic research as the main theoretical-methodological option, because it allows to capture school's heterogeneity and to understand its daily routine. It understands the ethnography based on Rockwell (1986, 2009), considering as its main role the construction of knowledge about the school and arguing that it points out possibilities of relation with the educational work. It uses preferentially a participatory observation as methodological procedure, and interview and documentary analysis in a complementary way. It carries out an empirical study in the school system of the municipality of Curitiba in the year of 2011 as an exploratory study, and in second-year classes of elementary school in 2012 as the main study. It organizes the analyzes from the field work in two analytical categories, one that seeks to understand the literacy book in the context of school work, focused on the processes of textbook selection and school evaluation, and another that specifies aspects of the use of the book in regards to reading protocols characteristic of the literacy textbook. It considers that the textbook is little explored in its numerous didactic possibilities, both in the number of activities that are not used over the year and the development of the proposals. That underutilization is not restricted only to literacy textbooks; it could be verified in other didactic materials related to literacy. Concludes by arguing that teaching and reading practices of the teacher establish with the book new forms of relation, new cultural practices that redefine new uses and meanings for the textbook.

Key- words: Literacy textbook. School routine. Educational ethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	- Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb -	- Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	- Centro de Alfabetização Linguagem e Escrita
CEEL/UFPE	- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco
Colted	- Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EFNA	- Ensino Fundamental de Nove Anos
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Geres	- Pesquisa Geração Escolar
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LD	- Livro Didático
LDA	- Livro Didático de Alfabetização
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
Plidef	- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto político pedagógico
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	- Sistema de escrita alfabética
SIHELE	- Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita

Simad	- Sistema de Controle de Material Didático
SME	- Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
USAID	- United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	20
2.1 RELAÇÕES CULTURA E ESCOLA	21
2.2 PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E A FORMA ESCOLAR.....	28
2.3 LIVROS DIDÁTICOS E ESCOLARIZAÇÃO.....	31
2.3.1 O livro didático como objeto de pesquisa.....	32
2.3.2 Políticas públicas de livro didático no Brasil: o Programa Nacional do Livro Didático.....	39
2.3.3 Das cartilhas aos livros de alfabetização e letramento.....	50
2.3.4 Livro Didático de Alfabetização: o ponto de vista da pesquisa acadêmica.....	67
2.4 A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA COMPREENDER O COTIDIANO DA ESCOLA.....	75
2.4.1 A construção social da escola.....	78
2.4.2 Dimensões da experiência escolar.....	81
3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	88
3.1 O TRABALHO DE CAMPO.....	89
3.2 A DELIMITAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	92
3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	96
3.4 A FOCALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	106
4 O LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR.....	114
4.1 DA ESCOLA À SALA DE AULA: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS.....	115
4.2 O LIVRO DIDÁTICO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	129
4.3 AS DINÂMICAS DE USO DO LIVRO EM SALA.....	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES.....	197

1 INTRODUÇÃO

A partir da pesquisa realizada no Mestrado, intitulada “Relações professor e livro didático de alfabetização”, na qual estudei os significados que os professores atribuem ao livro didático e as relações que estabelecem com este material no contexto da cultura da escola, optei pela continuidade da investigação no Doutorado, aprofundando a discussão sobre o significado do livro didático como elemento definidor de formas de agir do professor na construção do trabalho docente.

Entre as motivações que me conduziram a investigar esta temática, que envolve o livro didático e o ensino inicial da leitura e da escrita, está o início de minha atuação profissional como professora alfabetizadora em escolas da rede pública de ensino. A condição de professora iniciante encaminhou-me para uma classe de alfabetização, na qual meu aprendizado foi duplo, tornar-me professora e aprender a alfabetizar, já que esta era minha primeira experiência profissional. Cabe lembrar que esta iniciação dos professores ingressantes em carreiras de magistério geralmente ocorre em classes de alfabetização, por serem estas as não desejadas por professores com maior tempo de serviço nas redes de ensino.

Os desafios foram imensos para uma inexperiente professora, mas logo criei uma afinidade e uma paixão profissional com o processo de alfabetizar que só quem participou das descobertas de crianças no universo da leitura e da escrita pode compreender.

Nestes encontros e desencontros pedagógicos, entre métodos fônicos e silábicos eis que me deparo com os materiais didáticos disponíveis para alfabetizar, as tradicionais cartilhas. Nunca dei muito valor a estes materiais e tratei de construir os meus próprios, quase sempre em muitas folhinhas mimeografadas e nos cadernos organizados um a um, geralmente após meu horário de trabalho. Mas confesso que sentia falta de um material, de um livro que me auxiliasse a sistematizar o processo que ia sendo construído diariamente e percebia que isto beneficiaria os alunos também.

Como resposta às minhas angústias, surgem materiais de alfabetização organizados pelas secretarias de educação e alguns novos livros didáticos de alfabetização com propostas diferenciadas das cartilhas. Neste período minha trajetória profissional encaminha-me para a função pedagógica, onde passo a orientar e acompanhar o trabalho docente. Nesta nova etapa percebo a importância de um material de qualidade para auxiliar as professoras a ensinar a ler e escrever e atrevo-me,

acompanhada de outras profissionais, a produzir um material didático para alfabetizar. Esta breve incursão às minhas experiências docentes justificam o interesse por estes dois objetos, o livro de alfabetização e o ensino inicial da leitura e da escrita.

Como descrito, esta temática acompanha minha vida profissional, constituindo foco de interesse a compreensão das formas pelas quais o professor das séries iniciais organiza as condições de ensinar a partir do uso dos livros e de outros materiais didáticos.

O interesse por este estudo parte da crença na autonomia docente, da capacidade de decisão e escolha do professor no melhor encaminhamento pedagógico em suas salas de aula, utilizando ou não o livro didático, muito embora partilhe a ideia de Apple (1995) de que são os textos dos livros que definem muitas vezes qual a cultura a ser transmitida nas escolas, estabelecendo as condições nas quais o ensino e a aprendizagem se realizam.

Sobre a conceituação do objeto livro didático cabe ressaltar que segundo Batista (1999), ele pode ser identificado como aquele impresso empregado pela escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação, sendo o livro apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula.

Presente na cultura escolar há mais de um século, tratado como livro escolar, didático ou manual, Garcia (2011) indica que mesmo na variedade de formas nas quais se apresentam eles tem características em comum porque “[...] contêm os conteúdos que devem ser ensinados e também indicam caminhos pelos quais isso poderia acontecer, tanto por meio de sua estruturação didático metodológica quanto pelas atividades propostas”. Nesta tese a denominação livro didático é adotada para indicar estes artefatos da cultura escolar como a concepção explicitada por Garcia.

O livro didático, como um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, permite desvelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade. Sua importância pode ser verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país com um dos maiores programas de distribuição de livros.

Os programas de livros didáticos no Brasil surgiram, entre outros motivos, pela necessidade de legitimar o livro nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua distribuição. Sendo deste modo, criadas leis e medidas governamentais que

regulamentassem a produção de livros brasileiros e iniciando-se assim a relação Estado/livro didático.

O Programa Nacional do Livro Didático foi institucionalizado com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, trazendo mudanças aos programas anteriores, principalmente ao: oficializar a escolha do livro didático pelas escolas; prever a participação dos professores, mediante análise, seleção e indicação dos títulos; visar a universalização do atendimento a todos os alunos do ensino de 1º grau e ao adotar livros reutilizáveis. Segundo Batista (1999), as modificações impressas com este decreto estabeleceram e fixaram grande parte das características atuais do programa.

A compreensão histórica do programa, os diferentes formatos que adquire ao longo do tempo, a implantação de processos de avaliação precedentes à escolha pelas escolas, o Guia do livro didático, a economia política do livro que se instaura a partir do Programa Nacional do Livro Didático e a evolução das cartilhas para livros de alfabetização e letramento não se configuram como os elementos centrais desta tese mas são fundamentais para compreender como as práticas de sala de aula do professor são resultados também do entrelaçamento destes processos, que constituem fundamentalmente a cultura escolar. Esta visão condiz com a ideia de construção social da escola de Ezpeleta e Rockwell (1995), segundo a qual a escola resulta de um processo contínuo de embate entre as normas oficialmente institucionalizadas e as práticas desenvolvidas no seu interior, o que possibilita a cada escola representar um contexto único e diferenciado a partir dos sujeitos que dela fazem parte.

Embora seja elemento central no processo educativo e foco de pesquisas educacionais, principalmente no âmbito da história da educação, só recentemente o livro didático passou a ser objeto de estudo em pesquisas voltadas a compreender o significado destes materiais nas aulas e o uso que fazem dele professores e alunos. Esta diversidade de significados pode ser mais bem compreendida pelos estudos sobre os livros em sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento.

Estudos ainda incipientes na pesquisa acadêmica apontam como estes materiais adquirem formas de utilização distintas pelos professores. Há aqueles que afirmam não fazer uso do livro pela preferência em produzir seus próprios materiais de ensino, mas que reproduzem muitas vezes nestes materiais elementos incorporados dos livros didáticos; os que não usam indicando a inadequação dos livros aos programas escolares e há também os que adotam os livros didáticos como instrumentos centrais de sua

prática. A forte presença do livro na cultura escolar justifica o desenvolvimento de pesquisas sobre este objeto voltadas a compreender como ele participa da produção das aulas, destacando-se neste estudo as aulas voltadas ao ensino da leitura e da escrita.

Além da necessidade de estudos investigativos e detalhados sobre o uso dos livros em sala pelo professor nas diferentes etapas do trabalho educativo, outra preocupação que se impõe a esta área de estudo é a compreensão de como a discussão e a pesquisa sobre os livros está presente na formação acadêmica dos professores. Garcia (2009), em estudo realizado com estudantes e professores de Física, observa que os professores pesquisados tiveram poucos livros em sua formação e pouca informação sobre os programas de distribuição de livros do Governo Federal. Em estudo anteriormente realizado (TEIXEIRA, 2009), esta lacuna no conhecimento e discussão sobre o processo de escolha e uso dos materiais didáticos foi diagnosticada.

A busca por compreender o livro didático de alfabetização no cotidiano escolar não pode ser efetivada sem a compreensão de como estes livros estão organizados, pautados nos princípios de uma didática da alfabetização.

A discussão perante os conceitos de alfabetização e mais atualmente de letramento, trouxe mudanças nos eixos estruturantes do ensino inicial da leitura e da escrita que podem ser percebidos nas propostas curriculares, no Guia do Programa, nos demais materiais norteadores do ensino organizados pelo Ministério da Educação e consequentemente nos livros de alfabetização. Nesta pesquisa pretende-se compreender tanto a nova organização didática dos livros como as práticas deles decorrentes em sala de aula. Cabe destacar que minha opção conceitual segue a de Mortatti (2011) na adoção do termo alfabetização como designador do ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita envolvendo crianças, jovens e adultos. Considero ainda que a escola tem como função alfabetizar os alunos num contexto de letramento, que propicie as práticas sociais de leitura e escrita.

Para a produção de dados deste estudo, a pesquisa de cunho etnográfico se constitui como opção teórico-metodológica principal por possibilitar captar a heterogeneidade da escola e compreendê-la no seu fazer cotidiano. A etnografia é aqui compreendida segundo a vertente desenvolvida por Rockwell (1996, 2009), ao considerar o papel principal da etnografia educacional a construção de conhecimentos sobre a escola e que estes possam apontar novas possibilidades de relação com o trabalho educativo.

A etnografia caracteriza-se, principalmente, pela permanência prolongada do pesquisador no campo, pelas descrições pormenorizadas da situação observada e pelas análises e teorizações contínuas, resultantes num texto descritivo. É um processo complexo iniciado com uma questão problematizadora que pode se modificar ou se desdobrar em outras a partir do trabalho teórico e analítico desenvolvido. Com essa compreensão, não é o trabalho de campo o produtor do conhecimento, ele é construído pelo pesquisador no processo etnográfico.

A trajetória metodológica adotada indicou os instrumentos de pesquisa necessários à prática etnográfica, sendo utilizados neste estudo a observação participante, a entrevista e a análise documental. A observação participante constituiu-se como instrumento principal, seguida da entrevista e da análise documental, estes diferentes instrumentos utilizados para a construção dos dados empíricos foram complementares e serão descritos no capítulo destinado a explicitar a construção da pesquisa.

Orientada pelos caminhos da abordagem etnográfica como a forma de aproximação da prática concreta e cotidiana da escola e acreditando na escola como uma construção social, representante de um processo único a partir das experiências dos sujeitos que dela fazem parte, defini a questão inicial orientadora da investigação: “Qual a função que os materiais didáticos desempenham nas condições concretas de ensinar?” Esta questão ampliou-se, após os estudos teóricos e análises preliminares, definindo a construção da problemática da pesquisa no sentido da compreensão de como o professor dos anos iniciais do ensino fundamental organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir dos diferentes materiais didáticos utilizados em sala.

A entrada no campo empírico com a realização das observações participantes no estudo exploratório e as análises decorrentes possibilitaram reorganizar esta problemática, na direção de compreender como o professor organiza estas condições de ensinar a ler e escrever a partir do livro de alfabetização e de como suas práticas cotidianas se relacionam com o livro didático.

A partir de estudos sobre o saber docente e das relações estabelecidas entre o professor e o conhecimento escolar, questiona-se como o professor elabora estes saberes ao usar os materiais didáticos e como ele produz novos saberes, especialmente no ensino inicial da leitura e escrita.

Considerando também estes aspectos, a presente pesquisa objetiva compreender os modos pelos quais o professor das séries iniciais do ensino fundamental organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do livro de alfabetização que utiliza. A partir do trabalho empírico entrelaçado com as contribuições teóricas fundantes desta pesquisa, busca-se conhecer a rotina de uso do livro pelo professor alfabetizador, caracterizar as funções desempenhadas pelos livros nas condições concretas de ensinar e analisar as relações das práticas docentes de alfabetização com o contexto institucional e normativo.

Definiu-se como campo empírico da pesquisa a escola pública, espaço onde ocorrem os maiores embates entre os elementos da cultura escolar, no qual se encontra a maioria da população estudantil e principalmente por ser nesta rede de ensino que se verifica a presença universalizada dos livros didáticos, em decorrência dos investimentos públicos a partir de programas de avaliação, seleção e distribuição de livros e materiais didáticos para os alunos da Educação Básica no país.

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino do município de Curitiba. Neste município o sistema de ensino conta com 181 escolas municipais, agrupadas conforme sua localização geográfica, em nove núcleos regionais de educação, os quais reúnem equipes administrativas e pedagógicas para atenderem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esta rede de ensino apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica acima da média nacional com crescimento significativo a cada avaliação e que historicamente vem investindo em recursos financeiros e humanos para ofertar uma educação de qualidade.

As observações na escola para a produção de dados desta pesquisa ocorreram em 2012, de abril a dezembro, no acompanhamento de uma professora de uma turma de segundo ano do ensino fundamental, totalizando aproximadamente 130 horas de observação participante. Foi realizado ainda um ano antes, em 2011, igualmente com uma professora de segundo ano da mesma rede municipal, que totalizou trinta horas de observação participante, cujas análises estão descritas na seção “Estudo Exploratório” que foram tomadas como norteadoras da pesquisa principal, entretanto não se constituíram como análise principal, descrita no capítulo 3.

O critério adotado para a seleção das escolas foi de que a professora utilizasse livros didáticos no trabalho em sala, aceitasse conversar sobre a organização de suas aulas e permitisse a presença da pesquisadora em momentos previamente definidos.

Além desta introdução, que apresenta entre outros aspectos minha trajetória de aproximação com o tema, as justificativas de escolha do objeto, a problemática e os objetivos desta pesquisa, o texto que apresenta os resultados do processo de investigação está organizado em quatro capítulos principais.

O primeiro capítulo *Fundamentos Teórico-Metodológicos* - discute as pressuposições teórico-metodológicas que orientaram o trabalho de campo, com a discussão prioritária das relações entre os conceitos de cultura e escola e suas implicações para o estudo da experiência escolar do professor ao utilizar livros e materiais didáticos no ensino da leitura e da escrita. A contribuição teórica dos autores estudados possibilita discutir a função social da escola e como neste espaço ocorrem tanto práticas reprodutoras do contexto social e cultural como se estabelecem outras relações que procuram superar este caráter reprodutor. O estudo busca compreender os saberes e as práticas docentes, especialmente os mobilizados para o ensino da leitura e da escrita, segundo uma perspectiva cotidiana, social e histórica. Relaciona os livros com os processos de escolarização dedicando especial atenção à investigação do livro didático de alfabetização e dos processos decorrentes do Programa Nacional do livro Didático.

A compreensão da vida cotidiana da escola, um dos desafios deste estudo, é traçada pelo caminho da pesquisa etnográfica, razão pela qual a segunda parte desta seção dedica-se ao aprofundamento das questões relacionadas à etnografia educacional. A etnografia é compreendida enquanto método e pressuposto teórico, que não se limita à descrição do ambiente escolar nos seus aspectos cotidianos, mas articula e constrói explicações teóricas sobre este cotidiano.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, com a descrição das atividades investigativas, a delimitação e os procedimentos de pesquisa assumidos, evidenciando-se os instrumentos utilizados e a forma como os dados foram analisados. Apresenta ainda as análises preliminares possibilitadas pelo estudo exploratório e discute como estas contribuíram para a continuidade da pesquisa no processo de focalização. Também são apresentadas as primeiras questões que acompanharam o início de trabalho de campo, como a incerteza na procura e seleção da escola e da professora e os critérios de seleção das escolas adotadas na pesquisa. Finalmente, na focalização, discute a construção das categorias de análise resultantes do processo etnográfico e que organizaram a continuidade do trabalho.

O terceiro capítulo retrata as análises desenvolvidas a partir do trabalho de campo que estão organizados em duas categorias analíticas, uma busca compreender o livro de alfabetização no contexto do trabalho escolar, analisando particularmente os processos de seleção de livros e de avaliação escolar e relacionando os acontecimentos cotidianos vivenciados pela professora com processos mais amplos da cultura escolar. A outra categoria especifica alguns aspectos da trajetória de uso do livro didático de alfabetização da professora de segundo ano a partir de dois eixos: a orientação proposta pelo livro e a realizada pela professora e indica os diferentes momentos e as funções do livro de alfabetização na sala de aula.

Finalmente, ao término deste percurso, apresento as Considerações Finais, procurando retomar os conceitos anteriormente estudados, indicar as contribuições que a pesquisa pode oferecer ao campo do estudo das práticas docentes na sua relação com o livro didático. Anuncio a tese que resultou deste estudo etnográfico e delimito os possíveis desdobramentos de pesquisas sobre esta temática.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] as palavras e as coisas, o passado e o presente, o próximo e o distante, a sociedade e a comunidade, o tempo e a duração, a desigualdade e os antagonismos aparecem no âmbito da cultura, dando nome às coisas, significado às palavras, imagens, metáforas, alegorias, símbolos, signos e ídolos (GARCIA; SCHMIDT, 2008).

Este capítulo apresenta a construção teórico-metodológica orientadora desta pesquisa no sentido de compreender os saberes e as práticas docentes, principalmente os mobilizados para o ensino da leitura e da escrita, segundo uma perspectiva cotidiana, social e histórica.

Os pressupostos teóricos adotados priorizam a discussão do conceito de cultura, considerando que as práticas cotidianas realizadas na escola podem ser mais bem compreendidas a partir desta concepção, responsável pela articulação de diferentes áreas do conhecimento e pelo reconhecimento do papel dos sujeitos nos processos e nas relações sociais e culturais estabelecidos no ambiente escolar. Compartilhando a ideia da citação em epígrafe na abertura deste capítulo, concebe-se a cultura como possibilidade de compreensão das contradições, diversidades e particularidades expressas no cotidiano, aqui especificamente o escolar.

Reconhece-se neste estudo a importância de conhecer a existência cotidiana da escola, seu processo histórico de formação, os elementos estatais e civis que a formaram, bem como os processos de lutas ali instaurados e as relações sociais estabelecidas. Acredita-se que este processo de construção social resulta do embate entre os elementos da cultura escolar e os da cultura da escola.

Para compreender a vida cotidiana da escola, a opção pela pesquisa etnográfica, neste estudo, permite conjugar os elementos teóricos com uma abordagem que possibilita a aproximação do trabalho docente, procurando conhecer a dimensão da experiência escolar. Parte-se do saber construído e mobilizado pelo professor ao selecionar e utilizar diferentes materiais didáticos para organizar o trabalho pedagógico.

O estudo dos livros e materiais didáticos permite discutir elementos da cultura escolar, pois, segundo Choppin (2004), os livros didáticos (LD)¹ não são apenas

¹ As abreviaturas e siglas serão utilizadas somente nos capítulos 2, 3 e 4, não aparecendo também nos títulos e subtítulos das seções.

instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais, os quais procuram, por meio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições e suas culturas.

O estudo do LD e a compreensão dos processos constitutivos da experiência escolar, principalmente do professor, possibilitarão, a partir das relações cultura e escola, analisar e desentranhar as especificidades dos saberes e práticas que emergem do cotidiano da escola, delimitando-a como foco e campo de estudo. Para tanto se estabelece um diálogo com conceitos teóricos e autores, entre eles Jean Claude Forquin, Elsie Rockwell e Alain Choppin, os quais fundamentam as análises realizadas e serão aqui explicitados.

2.1 RELAÇÕES CULTURA E ESCOLA

A relação escola e cultura é intrínseca ao cenário educativo, pois não há educação dissociada do contexto histórico, cultural e social da humanidade. Estas relações constituem o cerne do universo educacional. Apesar desta centralidade, os estudos sobre esta temática podem ser considerados recentes, ocorrendo há pouco mais de meio século.

Como indicado por Garcia e Schmidt (2008, p. 10), desde a década de 1960 tais estudos vêm sendo conhecidos, tendo num momento inicial um caráter crítico e denunciativo, “influenciados principalmente pelos trabalhos da Sociologia da Educação que colocavam em questão a Teoria do Capital Humano e a visão naturalista dos dons intelectuais”, trabalhos estes responsáveis pela discussão sobre a função reprodutora dos sistemas de ensino.

Ainda segundo as autoras, esta crítica relativizou-se desde 1980, com estudos de diferentes correntes de pensamento orientadas a conhecer as funções internas da instituição escolar, iniciando-se os estudos relacionados à prática concreta e cotidiana da escola.

Os estudos sobre a cultura escolar começaram a se efetivar na década de 1990, com a contribuição principalmente dos estudos da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação, refletindo o momento no qual as preocupações sobre a instituição escolar deslocam-se para a compreensão de seus aspectos internos, suas práticas escolares cotidianas, a organização das disciplinas escolares, a constituição do conhecimento escolar e a organização dos tempos e espaços escolares, apontando para

a necessidade de visualizar e compreender os sujeitos que estão na escola, notadamente os professores e os alunos.

A partir das últimas décadas, se observa a ampliação das possibilidades teórico-metodológicas para investigar a escola e a sala de aula, com o consequente desafio de construir metodologias de pesquisa e buscar aportes teóricos que permitam investigar as diferentes facetas da cultura escolar. (GARCIA; SCHMIDT, 2008).

A realização de pesquisas sobre esta temática em diferentes instituições de pesquisa não vem ocorrendo de modo uniforme, pois elas envolvem uma grande variedade de temáticas e recortes que ampliam, por um lado o campo, mas impõem alguns cuidados, um deles referente à própria concepção de cultura presente nestas investigações.

Para esta pesquisa será considerada a abordagem proposta por Raymond Williams, relativa à discussão do conceito de cultura. Seus estudos iniciais buscam compreender como o termo cultura foi se constituindo e assumindo significados, adquirindo uma materialidade tal, responsável por instituir práticas, provocar mudanças nas relações entre homens e entre grupos de homens, gerar identidades, conflitos, relações de subordinação, alternativas de trabalho intelectual, enfim, uma infinidade de interações e, com elas, instituições, valores e modos de viver.

Williams (1992) chama a atenção para uma convergência entre a ideia de cultura como prática social e como produção cultural, considerando a permanência do significado construído coletivamente pelos indivíduos. Esta contribuição ampliou significativamente a interpretação do termo cultura, entendida enquanto um “sistema de significações”, como elemento presente em todas as sociedades e organizada a partir das relações sociais. Possibilitou a elaboração de uma teoria materialista de cultura, ampliando o conceito no sentido de um processo integral da vida, enfatizando a interdependência das várias esferas da realidade social e a atuação delas como forças produtivas, elementos ativos na transformação social.

A compreensão de cultura enquanto um sistema de significações abriu “[...] espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas não apenas isso, também para, por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras”. (Williams, 1992, p. 207-208). É significativo também para este estudo o conceito de tradição seletiva de Williams (2003), por indicar como a cultura opera sobre os conhecimentos, escolhendo os valiosos para a

conservação e os que podem ser excluídos e acabam sendo “esquecidos” dentro do entendimento de cultura universal.

A cultura, entendida desta forma, como *modo de vida*, faz parte da vida cotidiana de todos os homens, estando presente nas diferentes sociedades e instituições com distintas formas de produção, distribuição e divulgação. Seu sentido varia conforme ocorrem as mudanças nas relações sociais, nos diferentes espaços e tempos históricos, sendo necessário considerar suas relações de produção e as relações com o mundo que a produz.

Forquin (1993), fundamentado nas teorizações de Williams, discute as concepções e os usos do termo *cultura* e suas apropriações especialmente no campo educacional, indicando que ela pode ser compreendida numa visão tradicional, normativa, sendo definida como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’, ou numa acepção mais descritiva e objetiva vinda das Ciências Sociais que a considera como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”. (FORQUIN, 1993, p. 11).

Partindo desta segunda visão apresentada, Forquin considera “a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (1993, p. 168). Esta conceituação permite compreender a educação e também o currículo escolar enquanto uma “seleção de cultura” e justificar culturalmente a função de transmissão cultural da escola, pois “o que justifica fundamentalmente e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.” (FORQUIN, 1993, p. 13).

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p. 13).

Ao pensar a educação neste contexto da cultura, pode-se afirmar, a educação é cultura por produzir significados e valores de forma coletiva e a escola, responsável pela

transmissão e socialização dos conhecimentos escolares, produtora de uma cultura escolar.

Ao realizar a pesquisa na realidade educacional, torna-se fundamental a discussão do conceito de cultura escolar, pois este rompe com uma visão de escola apenas como reprodutora da cultura dos grupos dominantes, das normas e determinações oficiais impressas nas políticas educacionais.

Há diferentes concepções do termo cultura escolar. No âmbito da História da Educação ela é tomada como objeto histórico, é o constructo teórico que possibilita metodologicamente operacionalizar a pesquisa. Para Viñao Frago (1998) esta cultura refere-se a toda a vida escolar, incluindo as práticas efetivadas no interior das escolas, os modos de agir, pensar e fazer. O autor ressalta a existência de aspectos desta cultura escolar que são fundamentais, responsáveis pela sua organização e definição, dedica especial atenção ao estudo do tempo e do espaço escolar e também da linguagem.

Para o estudo da cultura escolar, Viñao Frago (1998, p. 8) menciona quatro aspectos fundamentais: os *sujeitos*, com ênfase aos processos de formação docente; os *discursos, linguagens ou modos de comunicação*; as *práticas*, desenvolvidas na escola e interiorizadas por professores e alunos e a *instituição*, a organização escolar como um todo. Defende a ideia de ao se eleger um destes aspectos para o estudo, todos precisam ser confrontados entre si, “[...] a um enfoque que me parece sumamente útil para a análise da cultura escolar: o da confrontação entre a teoria, a legalidade e as práticas”.

O pesquisador afirma que as dimensões temporal, espacial e comunicativa são fundamentais para compreender a atividade humana. Analisa a natureza e o significado do tempo e do espaço para os seres humanos e sua relação com a história, e mais especificamente o tempo e o espaço escolar, ressaltando a importância de se pensar a cultura escolar como objeto histórico.

Também tomando a cultura escolar enquanto objeto histórico, Dominique Julia (2001, p. 10) compreende-a como o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” apontando a relação deste estudo ao seu tempo histórico e aos embates envolvidos neste período.

Segundo Julia (2001), a análise da cultura escolar prevê o exame do conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinada sociedade deseja sejam ensinados e dos valores e comportamentos a serem incorporados. Considerar a

cultura escolar objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas responsáveis pela transmissão de conhecimentos e da imposição de condutas inerentes à escola.

Entretanto, os conteúdos ensinados na escola devem guardar uma relação direta com a realidade mais próxima, esta realidade deve se apropriar de todo o conhecimento produzido, social, político, econômico e cultural, segundo formas próprias de ver, sentir e viver o mundo. A cultura escolar se constitui de normas e práticas e é preciso dedicar atenção especial às práticas constitutivas desta cultura não a compreendendo em oposição às fontes normativas, mas como elemento definidor da prática social. Para Julia, o trabalho a partir da materialidade permite destacar as normas para refletir sobre a prática.

Estas contribuições dos historiadores ao compreenderem a cultura escolar como prática social podem ser agregadas à visão sociológica de cultura escolar, aqui assumida de acordo com Forquin (1993), possibilitando compreender o contexto escolar em relação com os aspectos políticos, sociais e culturais.

Forquin, ao discutir as relações complexas e recíprocas entre escola e cultura, afirma ser a cultura o 'conteúdo substancial da educação' e que é na e pela educação que a cultura se transmite e perpetua. A cultura escolar se apresenta nesta visão como:

[...] uma 'cultura segunda' com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções. (FORQUIN, 1992, p. 33).

Segundo Forquin (1993), a escola é um "mundo social", possuidora de uma cultura própria, com seus modos de agir, de pensar, sua linguagem e seus regimes de regulação e controle e produtora também de uma cultura tipicamente escolar, apontada como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos nela selecionados, organizados e transmitidos e sobre a qual trabalham professores. Este conjunto de características do cotidiano escolar é denominado de cultura da escola.

Para este estudo, a diferenciação entre cultura da escola, aquela produzida no interior da escola, por meio das relações estabelecidas no cotidiano educativo e cultura escolar, resultante do “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados, organizados e rotinizados sob efeitos dos imperativos da didatização” (Forquin, 1993), possibilita discutir e compreender temáticas ligadas à organização do trabalho escolar, como a produção do currículo, as formas de escolarização, a organização das disciplinas escolares e a seleção e o uso de materiais didáticos entre outras. Permite também discutir a apropriação do LD e de outros materiais pelo professor e sua utilização na organização do trabalho, carregando sempre as marcas dos processos institucionais, como o Programa Nacional do livro Didático (PNLD), e as formas de uso constituídas a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

Esta visão condiz com a ideia de construção social da escola de Ezpeleta e Rockwell (1995), segundo a qual a escola resulta de um processo contínuo de embate entre as normas oficialmente institucionalizadas com as práticas desenvolvidas no seu interior e possibilita a cada escola representar um contexto único e diferenciado a partir dos sujeitos que dela fazem parte. Nesta perspectiva, “a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo”. (EZPELETA; ROCKWELL, p. 142, 1989).

A cultura é o conteúdo substancial da educação, mas toda cultura historicamente produzida será transmitida pela escola? Quais elementos desta cultura serão priorizados? Como ocorre esta seleção? De que forma são organizados os conteúdos culturais? Enfim, o que é e como se constitui o currículo escolar?

Prosseguindo com a contribuição de Forquin (1993), não é toda cultura historicamente produzida aquela a ser transmitida pela escola. A escolha, dentre este vasto território da cultura, de alguns conteúdos em detrimento de outros implica uma decisão política, pela qual se priorizam ideias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados por grupos ou sociedades, detentores do poder de decisão, representando a seleção de um grupo como conteúdo escolar. A educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura, pela qual são reelaborados e organizados estes conteúdos partindo do currículo escolar.

Para este autor, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para

torná-los efetivamente transmissíveis e efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. Tal é o papel, não só, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

O LD é resultado deste processo de didatização exposto por Forquin, constituindo-se numa forma característica de apresentação e organização dos conteúdos. Uma forma escolar está presente nos LDs, ao apresentarem conteúdos, exercícios, ilustrações, exemplificações, e não se manifesta só no livro, mas em todos os recursos utilizados na escola. Estes conteúdos escolares, parte integrante do saber escolar, resultam de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática e prestam-se à organização sob a forma de matérias ou disciplinas.

Pensar na constituição destes saberes na escola remete à discussão sobre as disciplinas escolares. Chervel (1990), em seus estudos sobre o surgimento das disciplinas escolares, aponta que muitas destas disciplinas foram criadas na escola, para a escola e por ela própria. Ele considera a cultura escolar a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem, sendo a escola produtora de uma cultura específica, singular e original.

Este autor critica os esquemas explicativos, classificatórios do saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores produzidos pelas universidades e a noção de escola designando-a apenas agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. Num estudo sobre a criação da teoria das funções por parte dos professores franceses no final do século XIX, evidencia o espaço escolar como capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura.

De acordo com as contribuições de Chervel (1990), o estudo dos livros poderia ocorrer em três instâncias: na análise dos textos, na história do livro e no estudo das práticas relacionadas a este objeto. O livro escolar é objeto didático e fonte de pesquisa histórica, permitindo desvelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade. Esse material didático, presente na instrução escolar até os dias de hoje, articula um conjunto de saberes organizados e consiste numa representação da cultura. O autor referencia os estudos no contexto da história das disciplinas escolares.

É nesta direção, de compreender como se constituiu uma determinada área do conhecimento escolar, o ensino da leitura e escrita, que este trabalho terá uma de suas preocupações.

2.2 PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E A FORMA ESCOLAR

A escola é uma instituição social com suas formas próprias de ação e razão, construída ao longo do tempo num processo de confrontação entre suas tradições, práticas e lógicas com as regulamentações e intervenções externas. Este conflito se reflete em sua forma de organização e gestão, nas suas práticas, na organização curricular, no espaço físico e nas relações sociais que ali se estabelecem decorrentes principalmente do processo de socialização que ocorre em seu espaço. Mas como explicar esta forma de socialização historicamente construída?

Será privilegiada esta discussão sobre as formas de socialização segundo o conceito de **forma escolar**, voltado à compreensão da constituição de práticas de socialização pela escola. Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a forma escolar constitui-se numa forma de relação social e de socialização instituindo-se historicamente em várias sociedades modernas.

Estes autores propõem tal conceito desde uma análise sócio-histórica da realidade escolar francesa dos séculos XVII, XVIII e XIX, observando características recorrentes para indicar como esta forma instituiu-se na escola francesa e como a escola hoje conserva lógicas surgidas deste período. Questionam também se a crise que atravessa a escola atualmente pode ser compreendida como o fim de uma forma escolar peculiar.

A forma escolar é um modo de relação social específica, uma relação pedagógica, cujo sentido é a educação. Caracteriza-se por um espaço e um tempo específicos, seguindo um ritmo e sendo organizada num ambiente especialmente pensado para esta atividade. Este conceito permite compreender como, num processo de conflitos e lutas, um modo de escolarização se impôs a outros modos.

A construção da forma escolar contribui com a instauração de uma nova ordem social, promove uma nova forma de socialização, formas alternativas de ver a infância e indica a união da escola com uma cultura escrita, instauradora de práticas de escrita em

oposição às formas sociais orais. Está relacionada às relações de exercício do poder, a socialização ocorre pela aprendizagem de regras, a aprendizagem e a relação professor e aluno estão pautadas no cumprimento dessas regras (regras gramaticais, regras matemáticas). Instaura-se uma nova forma de socialização pautada em regras educativas e morais.

Os autores destacam a diferenciação entre instituição escolar e forma escolar reafirmando que a “forma escolar não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46). Assim, a forma escolar atravessa as múltiplas práticas socializadoras, estas marcas são encontradas em várias instituições, na família, no trabalho, na política, por exemplo, e indica um processo de “pedagogização” das relações sociais.

Este extravasamento da forma escolar para todos os espaços e instituições sociais acaba levando à própria situação de crise da escola atual. Pode-se concordar com os autores quando afirmam que de “[...] certa maneira, a instituição escolar paga o ‘sucesso’ do modo de socialização do qual ela tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais o monopólio. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 47).

Os principais efeitos da forma escolar poderiam ser descritos a partir: da criação da escola enquanto espaço específico de educação das novas gerações; da codificação e sistematização dos saberes e das práticas escolares; do domínio da língua escrita enquanto possibilidade de acesso ao saber; da existência de regras, tanto morais quanto acadêmicas, enquanto objeto de ensino da escola; da existência de tempos escolares pelos quais são organizadas tarefas específicas e da criação de exercícios como forma de ensino em substituição à participação em atividades cotidianas.

Para estes autores, o fator principal, responsável por mudanças na escola, está relacionado à passagem de uma cultura fundamentada na oralidade para uma cultura escritural e esta lógica passou a organizar o pensamento e as relações do homem com o mundo. "O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir". (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.28).

Esse processo de codificação dos saberes e das práticas próprias a esse novo ambiente escolar resultou na sistematização do ensino e no desenvolvimento de um novo tipo de socialização do saber, tendo como uma de suas características a oposição ao aprendizado oral e a valorização do domínio da linguagem escrita.

Sintetizando as ideias anteriormente expostas, para a historiadora e pesquisadora Diana Vidal (2009), nas proposições de Vincent, Lahire e Thin (2001), o que configura a forma escolar é o surgimento da escola enquanto um lugar específico e separado das demais práticas sociais, no qual se constituem saberes escritos formalizados, propaga-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, estabelecem-se regras morais e acadêmicas produzindo-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes.

Vidal (2005, 2009), em seus estudos voltados à compreensão da cultura escolar como categoria possível não apenas de ampliar o entendimento sobre o funcionamento interno da instituição, mas também de rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura, anuncia ser uma de suas preocupações nestes estudos a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação e, se o estudo da cultura escolar permite analisar as mudanças nos sistemas e nas práticas de ensino é justamente a categoria forma escolar que possibilitará discutir as permanências. Indica ainda serem estas categorias ferramentas teóricas para explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura.

Mas as questões observadas pelo viés retrospectivo também encontram possibilidade de discussão nos dias de hoje. Perceber o trânsito de sujeitos, as constantes negociações entre normas e práticas, os aspectos relacionados à alteração da cultura material escolar são também problemáticas associadas à análise da cultura escolar que podem ser exploradas na atualidade. (VIDAL, 2009, p.39).

O trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar está entrelaçado com o contexto cultural do momento histórico no qual se realizam as práticas educativas e a pesquisa escolar, sendo também resultante do movimento de enfrentamento entre as normas e as práticas historicamente construídas e cuja permanência pode ocorrer ou não. Em outras palavras, perceber permanências e mudanças no contexto escolar não é uma tarefa somente dos estudos historiográficos é um desafio a todo pesquisador em educação.

Uma disciplina escolar não dispõe de uma autonomia completa no seu desenvolvimento, pois enquanto produto de uma forma escolar estabelece relações com outras formas sociais. A constituição de uma disciplina escolar, no caso específico deste estudo da alfabetização, não resulta apenas de sua relação com a ciência de origem, mas de suas inter-relações com as práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores, com o

uso realizado pelo professor do LD e com o processo histórico que formalizou e significou determinadas formas de ensinar. As práticas dos professores desempenham papel de destaque na sua relação com os conteúdos escolares e com as instituições de ensino.

Essa perspectiva histórica aliada às dimensões cotidianas e sociais pode constituir uma categoria analítica para o estudo aqui proposto. Compreender os elementos que se mantêm até os dias atuais no ensino da leitura e da escrita a partir da análise histórica e dos elementos observados na prática docente no campo empírico pode revelar aspectos significativos deste processo. Esta perspectiva possibilita também a análise dos materiais didáticos utilizados para a alfabetização, a constituição de uma disciplina escolar voltada ao ensino da leitura e da escrita e a compreensão dos elementos permanentes e dos mutáveis no PNLD, analisando tanto as políticas deste programa como as escolhas dos livros pelos professores.

2.3 LIVROS DIDÁTICOS E ESCOLARIZAÇÃO

O LD está presente na cultura escolar há longa data. Gatti (2004, p. 35) indica que na Europa, antes da existência da imprensa, época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, a partir do século XVII, os livros assumem uma função que permanece até os dias de hoje, “serem os portadores dos caracteres das ciências”. A ideia da escola, como local de disseminação da cultura escrita, ao lado do LD como depositário das verdades científicas universais, permeia todo o processo de organização da escola nos países de cultura ocidental.

O LD situa-se no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, sendo canal de transmissão de ideologias, valores, mitos, estereótipos e formas de pensamento. É portador de um saber escolar articulado às finalidades sociopolíticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais e não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar.

A pesquisa sobre este objeto material da cultura escolar vem ocorrendo em caráter nacional e internacional, indicando a maneira como os manuais didáticos são estudados em diferentes campos e como se situa a investigação mais específica sobre o

uso desse objeto na cultura escolar. Mas afinal o que é o LD? Manual didático e LD são denominações semelhantes para um mesmo objeto? Quais os termos empregados para designá-lo?

2.3.1. O livro didático como objeto de pesquisa

O pesquisador e historiador francês Alain Choppin produziu significativa contribuição para a pesquisa sobre o LD do ponto de vista histórico, tornando-se referência para estudos neste campo. Ao voltar-se à conceituação do manual escolar, sublinha ser o conceito de livro escolar historicamente recente, definido sob uma multiplicidade de denominações e sua acepção não é precisa, nem estável. (CHOPPIN, 2008).

O autor realiza um resgate histórico dos termos relacionados e utilizados para nomeá-lo destacando ser este, um “objeto planetário”.

Em última instância, o manual, sob suas diversas denominações, é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. O "manual" é, portanto, freqüentemente designado por termos que são a transcrição, a tradução ou a transposição das designações as mais comumente utilizadas nos países desenvolvidos. (CHOPPIN, 2008, p. 25).

Entre estas diferentes terminologias, pode se encontrar *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe* em países francófonos; *textbook*, *schoolbook* e *school textbook* em países de língua inglesa e nos países lusófonos *livros didáticos*, *manuals escolares* ou *textos didáticos*. Para Choppin esta “profusão léxica reflete a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade”, diretamente relacionado às formas de ensinar, à função didática e aos métodos de ensino nos diferentes contextos onde é estudado. Afirma ainda que “[...] o manual escolar não é um produto fixo, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais os contextos geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante”. (2008, p. 67).

O autor faz também um levantamento histórico do termo cartilha², que reflete as características materiais do objeto, definição a ser retomada no percurso deste estudo sobre os livros de Alfabetização.

No Brasil a preocupação em discutir conceituações de LD está presente no texto de Batista (1999). Ao nomeá-lo como um objeto variável e instável o autor indica que se pode partir de um conceito simples - “livro didático é aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”- mas não se pode incluir nele toda a vasta gama de materiais didáticos veiculados em forma de livro ou não, como as fichas, folhas avulsas, os vídeos, os softwares e outros materiais circulantes pela escola. Destaca ainda a importância de serem considerados todos os fenômenos envolvidos na produção, circulação e utilização deste material.

De acordo com Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p. 123), “manuais escolares, livros de texto, livros escolares são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar”. Os LDs são também chamados de manuais por ao mesmo tempo introduzirem um tema e sumariá-lo. Sendo classificados como obras de referência, são mais efêmeros que outras obras do gênero, pela rápida desatualização apresentada. Seguindo esta definição, esta tese priorizará a denominação LD por acreditar, conforme reforça Garcia (2011), que mesmo na variedade de formas nas quais se apresentam tem características em comum por apresentarem os conteúdos de ensino e os caminhos metodológicos para efetivá-los.

André (2011), também considera ser este termo o aglutinador de todas as funções, uma vez que todos os outros livros são destinados a sistematizar determinado conhecimento em função de seu ensino e também por ser a acepção utilizada no cotidiano e na política educacional brasileira de distribuição de livros escolares.

Ainda sobre as pesquisas a propósito deste objeto, Choppin (2004)³, a partir da experiência em estabelecer o estado da arte da produção científica francesa sobre o LD, afirma que nas últimas três décadas o estudo dos livros e das edições didáticas assume um amplo desenvolvimento em caráter mundial, sendo quase impossível abarcar um estado da arte destas produções.

² “A cartilla é o nome dado em espanhol (cartilha, em português) aos pequenos livretos que apresentam as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura, e se difundem muito na Europa, a partir do século XVI. Ela consta de uma simples folha (carta) impressa que, dobrada duas ou três vezes, forma um caderno in-4° ou in-8°, com oito ou dezesseis páginas”. (CHOPPIN, 2008, p. 18).

³ O autor organizou na França, em 1980, um banco de dados que disponibiliza pela internet publicações e pesquisas científicas sobre livros didáticos – o Projeto EMMANUELLE – Disponível em http://www.inpr.fr/she/choppin_emma_banque.htm

As investigações históricas sobre os LDs foram negligenciadas durante muito tempo, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, impondo-se um status secundário aos manuais didáticos em relação a outros livros. Mas, há cerca de vinte anos “[...] a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento”. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A justificativa do surgimento de uma atividade científica crescente nesta área pode ser atribuída a elementos estruturais, entre eles “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve”. (CHOPPIN, 2004, p. 552). A própria definição deste objeto é complexa, pois ele situa-se na interseção de três gêneros participantes do processo educativo, a saber: a literatura religiosa, a literatura didática e profissional e a literatura de lazer.

Este autor, a partir das investigações realizadas, indica os temas e as problemáticas abordadas na pesquisa histórica sobre LD e aponta como os livros escolares assumem múltiplas funções, caracterizando quatro principais, a saber: 1) função referencial ou curricular, o livro enquanto suporte de conteúdos educativos; 2) função instrumental, o livro propõe uma metodologia de trabalho; 3) função ideológica e cultural, responsável pela divulgação e preservação da linguagem, cultura e valores e 4) função documental, o livro pode fornecer um conjunto de documentos textuais e icônicos. Estas funções podem variar conforme a época, o ambiente sociocultural, os métodos e níveis de ensino e a utilização no ambiente escolar de outros instrumentos de aprendizagem (quadros, mapas, softwares didáticos vídeos entre outros).

Chopin (2004) destaca as principais transformações definidoras da pesquisa histórica sobre o livro e as edições didáticas desde os anos 1960: uma mudança de perspectiva, pois anteriormente essas edições eram estudadas como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos; uma mudança de método, com o desenvolvimento cada vez mais frequente de programas coletivos de pesquisa, que visam acumular e difundir informações; uma mudança de escala, por muito tempo confinada nas fronteiras nacionais, a pesquisa abriu-se para novas dimensões ao levar em conta especificidades regionais e estabelecer relações com as influências estrangeiras.

Estas transformações na pesquisa sobre os LDs, mudando a perspectiva, o método e a escala dos estudos, também foram indicadas por outros pesquisadores do LD.

Para Johnsen (1993), o livro deve ser tanto um objeto de estudo quanto o resultado de investigações. Este pesquisador norueguês realizou um levantamento da produção na Europa e nos Estados Unidos, apontando uma perspectiva mais universal para o estudo dos LD, nos diferentes países, por meio da adoção de três critérios gerais de categorização da produção: ideologia em LD (análises de conteúdo); uso dos LD e desenvolvimento do LD (elaboração, produção e distribuição).

Afirma ainda que até 1993 a pesquisa sobre LD já havia sido formalizada em alguns países (Áustria, Japão, Alemanha, Suécia) com o estabelecimento de institutos de investigação, e em outros países estava em desenvolvimento (Estados Unidos e Reino Unido). O autor verificou como o LD foi e continua sendo um dos instrumentos mais utilizados no processo ensino aprendizagem, que a maneira como professores e alunos usam o livro ainda não foi estudada adequadamente e que, nas investigações sobre o conteúdo, as análises ideológicas são predominantes.

No estudo sobre o uso do livro, o foco principal tem sido a análise sobre a legibilidade e a compreensão, subestimando-se aspectos relacionados à didática. Os resultados apontam uma infinidade de variações no uso do livro pelos professores, mas o indicam sempre como a principal referência para o preparo de aulas, para a organização de estudos e de exames. Entretanto, pode-se perceber nos estudos sobre LD a abertura a uma variedade de perspectivas e como todas causam grande impacto à educação. (JOHNSEN, 1993).

Ao tomar como referência a pesquisa de Johnsen, a pesquisadora Reiris (2005) realiza um exaustivo e completo estudo sobre os manuais didáticos na Argentina e na Espanha. Num primeiro momento, analisa a produção em bibliotecas e em livrarias e, num segundo momento, na internet e por intercâmbio com diferentes autores, verificando ser abundante a bibliografia sobre manuais didáticos. Seu levantamento resultou em mais de quinhentas e oitenta resenhas de produções sobre manuais.

Com o levantamento do estado da arte, percebeu que a maioria dos estudos parte de hipóteses específicas ou de categorias que pretendem buscar a compreensão ideológica das mensagens que os livros portam, não tentando recuperar sua evolução como meio didático ou a compreensão de sua influência no desenvolvimento curricular. Sua análise indicou a presença de quatro tendências nos estudos sobre LDs: a) estudos

críticos, históricos e ideológicos acerca do conteúdo; b) estudos formais, linguísticos e psicopedagógicos referentes à legibilidade e compreensibilidade, sua apresentação e adequação didática geral e/ou específica; c) estudos sobre as políticas culturais, editoriais e a economia e d) estudos centrados no papel do LD, no design e desenvolvimento curricular.

Realizou também análise de conteúdo de livros e trabalho de campo em escolas nos dois países (estudo de caso), permitindo considerar que a relação do professor com as matérias curriculares, e mais especificamente com os LD, necessita de investigações, presumindo a existência de diferentes estilos docentes configurados pela experiência pessoal do professor, sua formação docente inicial, seu aperfeiçoamento, seus enfoques pedagógicos e os contextos socioinstitucionais onde ocorrem os processos educacionais.

Reiris, compartilhando a posição de Choppin, Johnsen e Apple, sugere a criação de uma agenda de investigações etnográficas sobre bases teórico-práticas reconstrutoras do circuito do LD em caráter internacional. Este caráter transnacional da pesquisa estabeleceu-se entre os pesquisadores a partir dos colóquios e seminários realizados em diversas partes do mundo. O investigador da educação, interessado na pesquisa sobre as edições escolares, dispõe de importantes bancos de dados sobre produção didática em diferentes países, dentre os quais se podem citar os projetos⁴: Emmanuelle (França), Manes (Espanha), MSQ (Manuels Scolaires Québécois- Canadá), Edisco (Itália), Livres (Brasil), e também os grupos internacionais⁵ *Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)*, e a *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* (Sociedade internacional para a investigação histórica e sistemática de livros escolares).

O balanço da pesquisa mundial e a forte presença do LD nos diferentes contextos de escolarização permite concordar com a constatação da “onipresença dos LD no mundo e seu forte peso na produção editorial de diversos países”, como indicado por Choppin (2004). Ao referir-se à amplitude da produção de manuais didáticos na atividade editorial de um país, comenta sobre o Brasil.

É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os

⁴ Emmanuelle: <http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>; Livres: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>; Edisco: <http://www.reseducationis.it/edisco/default.aspx>; MSQ: <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>; Manes: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.htm>

⁵ IARTEM: <http://www.iartem.no/index.htm>; Internationale Gesellschaft: <http://www.schulbuchgesellschaft.de/>

livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (CHOPPIN, 2004, p. 551).

Esta onipresença na produção editorial precisa ser analisada e compreendida pela vertente apontada por Apple, a qual indica que [...] “livros não são apenas artefatos culturais. Eles se constituem igualmente como mercadorias. Mesmo que os livros possam ser veículos de ideias, eles também precisam ser mascateados no mercado”. (APPLE, 1997, p. 79). Para compreender as determinações oficiais e estatais que instituem formas de regulação, torna-se necessário examinar tanto os aspectos da cultura escolar como as regulações exercidas pela economia política do LD.

No caso desta pesquisa acredita-se que a especificidade do LD o faz tornar-se não só elemento para a compreensão dos processos de ensinar em diferentes contextos e tempos históricos ao expressar a cultura educacional predominante em diferentes sociedades, conforme mencionado nos estudos de Choppin, mas também se constitui como revelador de uma rede de relações estabelecidas em sua produção, circulação e uso, principalmente pela significância e amplitude do programa de distribuição de LDs aos estudantes da educação básica, realizado no Brasil.

A discussão do processo de trabalho com LDs precisa ser ampliada sob uma série de aspectos, uma vez que o trabalho com produtos editoriais têm sofrido transformações advindas da crescente tendência à aferição de lucros nesse campo de produção especializado. Essa justificativa fundamenta-se em estudos como os de Apple (1986, 1995 e 1997), para quem se está perdendo o controle sobre partes substantivas do currículo e da tecnologia, “à medida que as ideologias e as práticas capitalistas penetram no centro de um grande número de salas de aula”. (1997, p. 15). Isto ocorre por meio de instrumentos os mais diversos, entre eles o livro, razão pela qual os estudos sobre seu processo de produção, circulação e uso são manifestações de vigilância social.

A possibilidade de análise crítica dos LDs decorre da valorização desse instrumento pedagógico. A crítica será salutar, mas deve-se atentar para as possibilidades de, por um lado, estigmatizá-los como produtos de mercado inseridos num processo de reprodução cultural e, por outro, ignorar seu potencial de elemento mediador na produção de conhecimentos.

O LD situa-se, segundo o autor, numa encruzilhada entre os elementos da cultura e do mercado, sendo resultado de processos de seleção que muitas vezes privilegiam

grupos sociais detentores de maior poder e conseguem afirmar seus conhecimentos como legítimos. O conhecimento oficial a ser ensinado nas escolas e os conhecimentos presentes no LD resultam desta seletividade.

Os livros didáticos têm, seguramente, uma importância própria. Eles, por seu conteúdo e forma, significam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível. Incorporam o que Raymond Williams chamou de tradição seletiva: uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o de outro. (APPLE, 1997, p. 77).

Como aponta Apple (1997), existem conexões importantes entre a esfera cultural, política e econômica, aspectos contraditórios de uma mesma realidade, podendo ser desvelados com o estudo da relação educação e estado e cultura e economia, realizados a partir do estudo da escola.

Vislumbrar o LD no seio destas contradições implica também conceituá-lo como uma mercadoria, um objeto idealizado, produzido, distribuído e consumido. Percebem-se, desse modo, relações entre cultura, estado e economia, imbricadas desde o processo de produção de um livro. Trata-se de uma trajetória que apresenta uma problemática complexa, pois diferentes segmentos são nela envolvidos: a editora e o autor, produtores do livro; o governo, como comprador; o professor e o aluno ao utilizá-lo, além de toda uma dinâmica editorial de mercado visando o lucro numa sociedade capitalista. Essa conjuntura, no Brasil, é ainda permeada pela ação normativa do Estado, atuando como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimento que serão ensinados e os interesses em jogo dos grandes grupos editoriais vinculados ao processo de LD no país.

Entretanto, esse interesse da indústria editorial não é dado apenas por motivações ideológicas ou pedagógicas, mas pelo enorme mercado representativo da produção e distribuição de livros e materiais didáticos. Há um mercado devidamente legitimado pelas políticas do Banco Mundial, o qual recomenda aos governos priorizar investimentos que tenham por finalidade proporcionar LDs, vistos como a expressão operacional do currículo e contando com eles para compensarem os baixos níveis de formação docente. Grandes somas de recursos são investidas no programa a cada ano, sem contar também os altos recursos empregados no controle de qualidade e avaliação dos materiais.

Para Apple, a cultura apresenta uma natureza dual, pode ser entendida como um processo social por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas ou como uma

mercadoria, onde a ênfase está nos produtos da cultura, produzidos e consumidos. “Isto faz com que o estudo dos produtos culturais dominantes - filmes, livros, televisão, música - seja decididamente escorregadio, porque há conjuntos de relações por trás de cada uma dessas coisas”. (APPLE, 1995, p. 83).

O livro se constitui num produto cultural, responsável pela transmissão de certa forma de cultura, definindo e legitimando a cultura a ser transmitida na escola. Ao estabelecer parte destas condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, o LD se alicerça como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar. A análise da instituição do LD no Brasil pode ser mais bem compreendida pelas relações estabelecidas entre Estado e mercado editorial a partir do PNLD.

2.3.2 Políticas públicas de livro didático no Brasil: o Programa Nacional do Livro Didático

O PNLD, sob responsabilidade do Governo Federal, tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição gratuita de LDs, dicionários e obras complementares de qualidade para alunos de escolas públicas da educação básica brasileira, com exceção da educação infantil, configurando-se num dos maiores programas mundiais de distribuição de livros.

Os programas de distribuição de materiais didáticos, o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), são regulamentados pelo Decreto 7.084, de 27/1/2010, e pela Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, que dispõe especificamente sobre o PNLD para a educação básica. A inclusão das regras dos programas do livro em um texto legal é importante por consolidar o modelo vigente de compra e distribuição das obras.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

Dentre os programas também estão: o PNLD EJA, para a Educação de Jovens e Adultos, o PNLD CAMPO que a partir de 2013 atende os alunos do 1º ao 5º ano do

ensino fundamental que estudam em escolas públicas consideradas rurais, o PNLD Obras Complementares, que disponibiliza acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o PNLD Alfabetização na Idade certa com a aquisição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais para garantir a alfabetização das crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade e o PNLD Dicionários para a aquisição e distribuição de acervos de dicionários da língua portuguesa.

Segundo dados da Abrelivros, entidade civil que congrega as editoras de livros educativos no país, com um investimento de R\$ 862 milhões em 2012, o PNLD distribuiu 132 milhões de livros a alunos e professores para utilização no ano letivo em questão. Em 2013 o valor investido pelo governo foi de R\$ 1,12 bilhão na compra de 137,8 milhões de livros pelo PNLD.

Compreender a constituição histórica deste programa é fundamental para a discussão sobre o LD na realidade educacional brasileira.

A educação brasileira teve grande influência europeia desde a chegada dos jesuítas no Brasil. Até a década de 1920 a maior parte dos LDs presentes no Brasil eram traduções de compêndios europeus de autores principalmente franceses e portugueses e a população que tinha acesso a estes materiais e à própria escolarização se restringia aos filhos das classes mais favorecidas economicamente. Inicia-se em 1930 um novo cenário político e educacional, o advento do Estado Novo, com características centralizadoras e intervencionistas, almejando garantir a unidade nacional.

Com a crise econômica crescente, tornou-se mais viável, em função do preço, produzir livros a importá-los de outros países. Sendo assim, criaram-se leis e medidas governamentais regulamentando a produção de LDs brasileiros, iniciando-se a relação Estado/livro didático. Vários autores indicam este período como um marco para as mudanças futuras no campo educacional e do LD (ROMANELLI, 1986; FREITAG, COSTA; MOTTA, 1993; GATTI, 2004).

A garantia do livro gratuito e acessível à população escolar resulta historicamente de várias ações governamentais, para Freitag, Costa e Motta (1993, p. 11) a história do livro e/ou manuais didáticos não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais surgidos a partir de 1930. Essa sequência é iniciada com o Decreto-lei nº. 1.006 de 30/12/1938 e a definição “livros didáticos”.

Art. 2.º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1.º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2.º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leituras dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livros-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1986, p. 13).

Desta forma, com medidas governamentais, entre elas a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, órgão oficializado também pelo decreto 1006/38 com a proposta de regulamentar a produção e distribuição desses livros, foi que, a partir da década de 1930, o LD começou a se firmar no contexto escolar; e também se consagrou o termo 'livro didático' entendido até os dias de hoje como, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.

Gatti (2004) aponta as principais características dos LDs entre 1930 e 1960: livros que permaneceram no mercado por um longo período de tempo; de autores oriundos de centros educacionais de excelência; publicados por poucas editoras que não os tinham como mercadoria principal; não adaptados e didatizados adequadamente ao seu público alvo.

Por volta de 1960, o LD efetivamente tomou força, por diversos motivos, com destaque para o sociopolítico. O governo brasileiro, com o objetivo de viabilizar recursos para a área de educação, assinou com o governo americano em 1966 o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), resultando em ações como a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Pelo acordo seriam distribuídos gratuitamente 51 milhões de livros, em um período de três anos. Segundo Freitag (1993), por trás deste acordo estava o controle americano às escolas e ao conteúdo do LD. As ações da comissão que foi criada para a implantação do programa, impondo ao Brasil a contratação de assessoramento norteamericano, tinham como intenção a privatização das escolas públicas que visavam o estabelecimento de convênios e assistência técnica à educação brasileira. (CUNHA, 1985.). Foram distribuídos inúmeros LDs, muitos deles traduzidos do inglês para o português e, os que aqui eram produzidos, sofriam rígido controle de conteúdo. Esse controle e seus efeitos sobre a sociedade geraram impasses e culminaram com sua extinção em 1971.

As características do LD observadas por Gatti (2004) no período de 1960 indicam que este foi um momento de transição dos manuais escolares para os modelos de LD encontrados no final da década de 1990, os quais passaram a ter um papel central, tanto no universo escolar como nas propostas governamentais.

Os anos 1970 também foram bastante significativos para a expansão do LD no contexto escolar. Com o início da proposição de democratização da rede pública, para a escola receber um número significativo de alunos provenientes de classes sociais de baixa renda, foi necessária a formação de novos professores que atendessem a essa demanda. Essa formação ocorreu com a oferta de cursos rápidos e insuficientes.

O LD tornou-se, para o governo, uma alternativa para a falta de profissionais preparados, constituindo-se num método e num meio de trabalho, de modo a se tornar cada vez mais o grande guia do trabalho pedagógico dos professores.

Na década de 1980 definem-se novas regulamentações na política do LD, como a descentralização da escolha, a ideia do livro durável em contraponto ao descartável e a criação de instituições como a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), centralizadora de vários programas assistencialistas, inclusive o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef). Em síntese:

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres. (FREITAG, COSTA; MOTTA, 1993).

O PNLD foi institucionalizado com a edição do Decreto nº. 91.542, de 19/8/85, trazendo diversas mudanças aos programas anteriores e, segundo Batista, estabelecendo e fixando parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para 1ª série), escolha do livro pelo conjunto dos professores, distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do Governo Federal. (BATISTA, 2003, p. 27).

Ocorreram neste período dificuldades na distribuição dos livros quanto a prazos e quantidades e questionamentos quanto à qualidade dos livros distribuídos às escolas. Confirmava-se um descompasso crescente entre o aumento da indústria livreira no país e a qualidade do material produzido e enviado às escolas. Vários estudos, principalmente centrados no conteúdo e na ideologia do LD, são realizados nesta época e vem confirmar estas reclamações.

Na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC) decide participar diretamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar, formando em 1993 uma comissão de especialistas, encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Esta comissão confirma inadequações editoriais, conceituais e metodológicas nos LDs e estabelece requisitos mínimos para um manual escolar de boa qualidade.

Os livros a serem adquiridos passariam a serem avaliados por uma comissão nacional composta por professores do ensino fundamental e por pesquisadores universitários. Só poderiam ser analisados livros não consumíveis (com exceção dos livros de alfabetização), portadores de mínimas qualidades editoriais e gráficas, não destinados, ao mesmo tempo, a mais de uma disciplina do ensino fundamental e não indutores à compra de outros volumes ou satélites, como cartazes, cadernos de atividades ou jogos. Os principais critérios de análise e de seleção seriam a correção teórica e metodológica, a adequação didática e pedagógica e a qualidade editorial dos livros.

Com a determinação destas novas características, impõem-se dois eixos centrais de discussão: a qualidade dos livros adquiridos e os processos de escolha, aquisição e distribuição desses livros. Nessa direção, o Ministério da Educação em 1993 instituiu uma comissão de especialistas para avaliar os LDs mais solicitados pelas escolas e em 1994 um documento oficial passou a definir estes critérios.

Conforme comenta André (2011), no bojo de alterações estruturais no país na década de 1990, marcadas pelo forte processo de privatizações e a ampliação das relações internacionais, ocorrem reformas na educação brasileira e consequentemente no modelo adotado para a aquisição de livros. Entre as medidas educacionais adotadas estão: descentralização administrativa e financeira, ênfase nos resultados, criação de sistema nacional de informação e dados estatísticos, institucionalização de parcerias e políticas voltadas para o autofinanciamento e centralização do processo de avaliação institucional.

Em 1996, com a entrada em vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96, uma nova estruturação é dada também ao PNLD, sendo implantado o sistema de avaliação. O processo de avaliação pedagógica dos LDs e o programa passam a visar não somente a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros para o ensino fundamental público brasileiro, mas também a avaliação

prévia à escolha pelos professores. Desde o início, o processo de avaliação dos livros orientou-se por critérios de natureza conceitual – as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros – e política – não poderiam conter qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos ou proselitismo político ou religioso.

Com os resultados finais dessa avaliação é elaborado pelo MEC o Guia de Livros Didáticos com a coletânea de resenhas das obras recomendadas (nas quatro primeiras categorias) e distribuição entre as escolas e redes públicas de ensino para realização da escolha dos livros a serem utilizados. Os livros pertencentes à categoria dos Excluídos não podem ser solicitados pelos profissionais das escolas e não constam do Guia. Este modelo de avaliação e suas características têm vigência até 2004, quando as menções foram abolidas para tornar o *Guia* mais objetivo e dar mais autonomia ao professor quando da escolha. Os livros então passam a ser recomendados ou excluídos.

No ano de 1997 é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª à 4ª série, no PNLD/97, com as resenhas das obras recomendadas para a escolha docente e os princípios e critérios que nortearam a avaliação. Foram avaliados 466 LDs de 1ª a 4ª série, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, classificados em: recomendados, recomendados com ressalvas, não recomendados e excluídos. Neste PNLD e no de 1998 foi facultado ao professor escolher um livro não recomendado.

A extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1997 transferiu a responsabilidade do PNLD para o FNDE, passaram a ser atendidos todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público com livros das áreas de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia.

Em 1999, foi acrescentado um terceiro critério, de natureza metodológica, segundo o qual as obras deveriam propor situações de ensino-aprendizagem adequadas e coerentes, promovendo o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e a memorização.

No PNLD/99, foi realizada a primeira avaliação de 5ª a 8ª série nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. As obras avaliadas foram classificadas e estas menções representadas por estrelas: recomendado com distinção-RD (três estrelas), recomendado-R (duas estrelas) e recomendado com ressalvas-RR (uma estrela). A partir desse PNLD, a menção não recomendado foi retirada do processo

de avaliação e a menção excluído-E (em razão de apresentar erro conceitual, metodológico ou, preconceito) permaneceu.

A avaliação das obras constituiu um marco, porque propiciou a discussão sobre o modelo do livro e, além disso, permitiu ao MEC atuar de forma decisiva na discussão relativa à qualidade dos livros, estabelecendo critérios de avaliação e, conseqüentemente, um padrão mínimo de qualidade a ser exigido para todos os livros utilizados na escola pública brasileira.

A avaliação pedagógica, desse modo, rompeu com um modelo de política do LD centrado apenas na compra e distribuição das obras, sem levar em consideração a qualidade do material adquirido. Além disso, a avaliação pedagógica possibilitou a renovação dos livros utilizados nas escolas públicas de educação básica, evitando que livros com erros conceituais, preconceitos de qualquer natureza e/ou inadequações metodológicas fossem adotados pelos professores da rede pública de ensino e, levando assim, ao aprimoramento progressivo dos livros avaliados em todas as disciplinas.

O documento do MEC *Recomendações para uma Política Pública de Livros didáticos* (2001), elaborado após várias etapas de discussão envolvendo professores universitários, dirigentes e técnicos de secretarias e associações educacionais apresenta subsídios para o aprimoramento do programa e indica a necessidade de reformular o PNLD, superando os limites pedagógicos existentes num processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais.

Tal documento situa o LD no contexto educacional da década de 1980, quando era visto como uma tecnologia, um instrumento de controle ou da ideologia e considera também seus novos contextos a partir 1996, com a LDB e os Parâmetros Curriculares, onde a ênfase passa a ser o processo de aprendizado, a relevância social dos conteúdos de ensino e a autonomia das práticas docentes. O foco da discussão educacional tornou-se a aprendizagem e não mais o ensino, impulsionando a pesquisa nesta área e o documento reforça a necessidade do LD acompanhar as mudanças ocorridas na legislação e nas práticas escolares.

Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. (MEC, 2001).

Observa-se nestas recomendações um forte apelo ao LD como elemento de mudança das práticas docentes. No caso da alfabetização, o uso das tradicionais cartilhas passa a ser incompatível com as novas tendências educacionais, e estes materiais são excluídos do contexto de escolha, sendo substituído pelos novos livros de alfabetização, cujas especificidades serão tratadas na próxima seção.

Em 2001 o processo de avaliação passou a ser realizado por uma parceria entre universidades públicas de diferentes estados. Com esta parceria procurou-se alavancar a pesquisa, o aperfeiçoamento e a melhoria do processo de avaliação. Os livros inscritos passam a ser então alvos de um processo de análise e avaliação pedagógica feita por uma equipe de especialistas nas áreas de conhecimento, resultando no Guia de Livros Didáticos, este por sua vez, contendo os princípios, os critérios e as resenhas das obras avaliadas, bem como suas características, seus pontos positivos e suas falhas.

Frequentes alterações e inovações são implantadas no PNLD, relativas aos critérios e procedimentos de escolha e ao também no Guia. Cabe destacar: em 2001 o Guia deixou de apresentar obras não recomendadas; em 2004 aboliu a classificação por estrelas; em 2007 passou a apresentar a resenha das obras recomendadas. No PNLD 2002, passou-se a avaliar coleções e não mais livros isolados, com o objetivo de garantir o desenvolvimento curricular; no PNLD 2005 a classificação (RD, R, RR, EX) deixa de ser adotada, sendo as obras categorizadas em aprovadas ou excluídas.

Nos últimos anos avanços tecnológicos também são implantados no PNLD. De acordo com informações constantes no site do FNDE⁶, em 2012 foi publicado um edital visando estabelecer acordos de cooperação para a estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. No PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementam os livros impressos, seja na forma de DVD ou pelo acesso on-line ao material multimídia.

Para o PNLD 2015, dirigido ao ensino médio, constarão obras multimídias reunindo livro impresso e livro digital, na versão digital será disponibilizado o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem.

Sobre o processo de avaliação das obras didáticas, cabe destacar sua importância na discussão da qualidade e correção dos livros entregues aos alunos das escolas brasileiras, assunto já amplamente discutido por pesquisadores e profissionais da

⁶ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

educação que desde a década de 1960 vinham denunciando a “falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas”. (BATISTA, 2003, p. 28).

Neste sentido, Garcia (2007) ressalta alguns efeitos do modelo de avaliação dos livros:

[...] nesse modelo, e constituindo elemento essencial dentro dele, as avaliações realizadas nas duas últimas décadas constituíram padrões de produção e estabeleceram critérios editoriais, tanto formais quanto de conteúdo. Erros conceituais e incoerências teórico-metodológicas – que resultaram na exclusão de muitos títulos – foram apontados pelas equipes de avaliação e elaboração dos Guias de orientação às escolas. (GARCIA, 2007).

A autora discute os processos de avaliação, que envolvem pesquisadores de diferentes universidades e áreas, analisa os materiais partindo de critérios e verifica elementos teórico-metodológicos desejáveis nos diferentes campos de estudo. Questiona se os critérios de seleção, definidos por profissionais especialistas das diferentes área do conhecimento, consideram as especificidades enfrentadas pelos professores ao ensinar a partir deste material, as necessidades e dificuldades que caracterizam o cotidiano deste professor.

Pesquisas específicas sobre o processo de escolha e o uso deste Guia como orientador da escolha (BATISTA, 2004) indicaram que, muitas vezes, o professor, invés de consultar o Guia, prefere analisar diretamente o próprio LD, o que este autor compreende como sendo afirmação da autonomia e da independência dos docentes. Para Costa Val et al (2004) os professores consideravam que os LDs avaliados no Guia apresentavam uma melhor qualidade, mas a implementação de sua proposta pedagógica exigia do professor uma formação que ele não possuía, o que justificava um grande índice de escolha de livros com menções mais baixas e abordagens mais tradicionais.

Gebrim (2002), nesta época técnica do MEC, avaliou que a política do LD do Ministério se desenvolveu de forma contínua desde seu início em 1938, e que o resultado desta política, principalmente do processo de avaliação, resultou numa nova geração de LDs, apresentando características bem diferentes dos livros do início do processo de avaliação. Considerou também o efetivo aumento da participação dos professores a partir da organização do Guia, responsável pela reflexão e discussão sobre o material didático a ser adotado na escola sendo este um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

É possível perceber visões diferenciadas nos resultados das pesquisas e na análise do MEC. Complementando estas posições, encontra-se a de Munakata (2001), em artigo que discute a formação de professores e o LD. Ele observa o fato de os professores escolherem predominantemente os livros indicados com ressalvas apontando certa dificuldade do professor na escolha, mas não questiona os motivos deste descompasso entre a visão dos professores e dos avaliadores, não que não existam problemas na escolha, na formação dos professores mas cabe avaliar o processo, a experiência e o processo de avaliação, realizando a necessária mediação.

Este processo de avaliação não pode ser extremamente técnico, precisa levar em consideração as formas de uso dos professores, nesta direção o autor comenta:

Enquanto o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes” for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um “mal necessário”, “coxos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras. (MUNAKATA, 2001).

O início efetivo de uma avaliação dos LDs ocorreu a partir de 1996, com a inscrição e avaliação prévia das obras seguindo regras definidas em edital próprio. Este recente processo de avaliação vem passando constantemente por reformulação e aperfeiçoamento o que não o exime de constantes críticas, principalmente por parte de autores e editoras.

Críticas ao sistema avaliativo do PNLD podem ser verificadas em Sampaio e Carvalho (2010), autores de LDs que sofrem as consequências da exclusão de materiais próprios e denunciam inconsistências no processo de avaliação, entre elas: critérios de avaliação vagos e genéricos dando margem para interpretações pessoais dos avaliadores; existência de um modelo trienal de compra voltado a atender aos interesses das editoras, que têm assegurada uma grande venda todos os anos, e às equipes de avaliação, que encontram no PNLD uma fonte adicional de renda; não divulgação dos pareceres da avaliação contraria o interesse público por sonegar informação relevante e por desperdiçar recursos públicos. Os autores sugerem medidas de aprimoramento do processo de avaliação⁷.

⁷ Ver em:

http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf 8

A cultura avaliativa tomou conta do cenário educacional, tendo início na década de 1990 e permanecendo até os dias atuais. Trouxe, sem sombra de dúvidas, efeitos positivos para a qualidade dos LD brasileiros (na sua forma e conteúdo) e para o trabalho educacional nas escolas. Mas, esta política de avaliação torna-se uma política do Estado, de intervenção tanto no campo editorial com o controle de sua produção e circulação, como de intervenção no currículo. E acaba por resultar também numa homogeneização dos livros para atender aos critérios propostos nos editais de convocação para o PNLD, podendo-se observar características muito próximas, quase uma uniformização de propostas⁸.

De acordo com Batista e Costa Val (2004, p. 18), o processo de avaliação exerce uma forma de controle sobre o conteúdo dos currículos e das seleções de objetos de ensino a figurar nos livros, interferindo no fazer pedagógico em sala de aula.

Outra consequência deste processo avaliativo pode ser pensada a partir da relação Estado/Editoras, a reprovação de uma ou de várias obras pode significar a perda de recursos financeiros provocando novas configurações no mercado editorial, principalmente se considerarmos que aproximadamente 60% das vendas do mercado editorial brasileiro se destina a livros didáticos⁹. O mercado editorial brasileiro acaba por desenvolver forte dependência em relação ao PNLD pelos altos volumes negociados em cada edição, verificando-se uma tendência ao domínio do setor por poucas empresas e o desaparecimento e/ou fusão de outras.

Com relação às mudanças ocorridas no mercado editorial e sua reconfiguração com a entrada das empresas multinacionais neste mercado, estudos como o de Cassiano (2007, 2008) contribuem para o esclarecimento de algumas destas relações. A autora discute as alterações ocorridas no mercado brasileiro de LD e afirma que no final do século XX este passou, da concentração de editoras familiares, para o oligopólio dos grandes grupos editoriais, principalmente os espanhóis. Estes fatores, vinculados à política e economia do LD extrapolam os portões escolares e resultam em determinações de mercado para o currículo desenvolvido nas escolas. (CASSIANO, 2007).

Evidenciam-se também os esforços empregados pelas editoras para adentrar o cotidiano escolar, mantendo divulgadores nas escolas e realizando palestras e eventos

⁸ 8 Estes aspectos serão detalhados no estudo do LD de Alfabetização.

⁹ Informação disponível em:

http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set1101.pdf

com autores. O abuso por parte de editoras leva à normatização de condutas instituída pelo MEC por meio de uma Portaria Normativa, cujo objetivo traduziu-se na “preservação dos profissionais das escolas públicas frente as tradicionais estratégias de marketing adotadas pelas editoras”. (CASSIANO, 2007). Tal fato não impediu o surgimento de novas estratégias de marketing pelos grandes grupos editoriais e a criação de novos produtos voltados principalmente para as escolas públicas, entre eles os sistemas de ensino e os núcleos de negócios para formação de professores.

Os processos de avaliação buscam imprimir um padrão de qualidade quanto aos livros, estes não serão mecanismos reguladores do *quê* e do *como* ensinar? A criação do PNLD acabou por orientar a relação do Estado com o LD, a partir das diferentes diretrizes já mencionadas. O Estado define critérios e de certa forma passa a regular o mercado editorial, controlando todas as fases do processo de produção e acesso destes materiais. À escola e aos professores resta se adequarem à escolha dentro de uma seleção já imposta.

Retomando as ideias de Apple (1995), “cada vez mais o Estado controla os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os modos de ensinar e os resultados obtidos”. Não se trata de questionar a forma como esse processo ocorre e sim refletir sobre sua efetivação na escola, espaço em que professores e alunos relacionam-se com este objeto, explicitando as formas de relação e de uso do professor com este material e as funções delegadas ou efetivadas pelo livro no contexto educacional.

2.3.3 Das cartilhas aos livros de alfabetização e letramento

Para discorrer sobre a trajetória dos materiais didáticos utilizados no ensino da leitura e escrita optou-se neste estudo pelo entrelaçamento entre as concepções de alfabetização e letramento adotadas no Brasil, as mudanças ocorridas no ensino inicial da leitura e da escrita a partir destes conceitos e as conseqüentes mudanças impostas aos livros de alfabetização. Ressaltando ainda a interferência das normas e orientações do PNLD na produção editorial dos materiais destinados à alfabetização. Este panorama será apresentado principalmente a partir das contribuições teóricas de Mortatti (2000, 2003, 2006, 2010) e Soares (2001, 2003).

As cartilhas foram os materiais didáticos de referência para alfabetizar presentes na história da educação brasileira e mundial. Até a década de 1980 as cartilhas dominavam o cenário da alfabetização nas escolas, apresentavam tanto o método a ser seguido como o conteúdo a ser ensinado. Mudanças legais ocorreram no contexto educacional, ampliaram a duração do ensino fundamental e anteciparam o ingresso de alunos no 1º ano trazendo novas discussões sobre o ensino inicial da leitura e escrita e transformando os livros utilizados para alfabetizar em Livros de Letramento e Alfabetização Linguística.

Para Soares (2003, p. 91) alfabetização, em seu sentido próprio, refere-se à aquisição da “tecnologia da escrita”, ou seja, o conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita, que envolve as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas.

A autora, figura notória no meio acadêmico quando se refere à discussão sobre alfabetização, ressalta que a apropriação da escrita vai além do domínio do código, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (SOARES, 2001, p. 47).

Mortatti (2000) ao realizar pesquisa histórica sobre a alfabetização no estado de São Paulo, de 1886 a 1994, busca entender os sentidos atribuídos por legisladores, educadores e administradores ao termo alfabetização. Este estudo, mesmo restrito a um estado, traz contribuições para compreender o desenvolvimento do processo no país como um todo, ao afirmar que esta construção histórica foi pautada pela disputa entre os métodos de alfabetização, também reitera no estudo o papel preponderante das cartilhas como materiais didáticos para o ensino da leitura e escrita.

A autora ressalta que entre os bens culturais figuram a leitura e a escrita, “como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita”. (MORTATTI, 2004, p.100).

As discussões sobre métodos e concepções de alfabetização são sistematizadas por Mortatti (2010), ao afirmar que o conceito “alfabetização” historicamente portou vários sentidos: “ensino das primeiras letras”, “ensino de leitura”, “ensino simultâneo de leitura e escrita” e consolidou-se no Brasil a partir do início do século XX, estando sempre relacionado com processos de escolarização e tornando-se no final do século mais

abrangente, sendo utilizado em sentido amplo, em outras áreas (alfabetização digital, por exemplo) e em sentido restrito como o ensino e a aprendizagem inicial de leitura e escrita, incluindo também a alfabetização de jovens e adultos. A autora destaca ainda as polêmicas causadas com a introdução do termo letramento ao contexto educacional brasileiro e as inter-relações do conceito de alfabetização com as diferentes áreas do conhecimento (Didática, Pedagogia, Linguística, História, Psicologia, Psicolinguística, Neurociências etc.) bem como suas relações com outros fenômenos educativos ou não.

[...] consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito *brasileiro* de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento escolar”. (MORTATTI, 2010, p.9).

Sobre o tema Soares considera o letramento como “palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas” (SOARES, 2004, p. 96). A autora, figura notória no meio acadêmico quando se refere à discussão sobre alfabetização, explica que o surgimento do termo letramento pode ser pensado em decorrência da necessidade de se nomear práticas sociais de leitura e escrita que vão além da codificação e decodificação de símbolos ou do domínio do sistema alfabético e ortográfico, condições associadas a uma visão tradicional de alfabetização.

Soares (2004) comenta que provavelmente o conceito de letramento teve sua origem na ampliação do conceito de alfabetização e por isso são comumente confundidos e admite que no plano conceitual talvez a distinção entre ambos não se fizesse necessária, mas que no plano pedagógico torna-se conveniente tal distinção e o reconhecimento que alfabetização e letramento são processos indissociáveis e interdependentes.

Retomando aspectos da história da alfabetização no Brasil, Soares (2004) recorda que até os anos 1980 o foco da alfabetização era a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita e neste eixo central desenvolveram-se os métodos de alfabetização. Os métodos sintéticos (o fônico e o silábico), pelos quais a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores

– a palavra, a frase, o texto; e os métodos analíticos (o global, o da palavração e o da sentencição) segundo o qual a alfabetização inicia com as unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores. A aprendizagem da criança dependeria de estímulos externos adequados e cuidadosamente preparados para que ela se apropriasse do sistema de escrita convencional e depois pudesse utilizá-los em contextos sociais de leitura e escrita.

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, p.100).

A autora explica que no Brasil a inclusão da palavra letramento nas discussões sobre a alfabetização se deu por caminhos distintos aos de outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nestes países a discussão sobre o letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – ocorreu de forma independente da alfabetização, no Brasil a discussão sobre o letramento surge agregada a ela e tem ocupado o ponto central das discussões, ocasionando o que Soares chama de “desinvenção da alfabetização” como sendo a perda da especificidade da alfabetização e um, entre tantos outros, dos fatores explicativos do fracasso escolar nas séries iniciais que há décadas assombra o cenário educacional. (SOARES, 2004, p. 80).

Considerando as infindáveis discussões teóricas sobre os conceitos de alfabetização e letramento percebe-se que alguns autores optam por usar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, relacionando-o à natureza e ao funcionamento do sistema de escrita. E o termo letramento para referir-se aos usos e as competências de uso da língua escrita. Emília Ferreira (2003), ao posicionar-se sobre esta polêmica indica que a distinção destes termos pode levar à compreensão de que a aprendizagem do código escrito ocorre separada dos seus usos sociais, “Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá”. (FERREIRO, 2003, p. 30).

O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE)¹⁰ – ocorrido em 2010, em São Paulo, teve como principal finalidade reunir teóricos e grupos de pesquisa envolvidos com a temática da história da alfabetização, tendo em vista abordar a constituição do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita nas diferentes regiões do Brasil. Decorrente das discussões e estudos realizados, Mortatti (2011) indica uma das designações do evento: a manutenção da utilização do conceito “alfabetização” para designar o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita envolvendo crianças, jovens e adultos.

Minha opção, e de outros autores, no caminho das posições anteriormente citadas é a de utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais, por considerar que só o domínio do código não se constitui em alfabetização, entendida em seu sentido amplo. A escola tem como função alfabetizar os alunos num contexto de letramento, que propicie as práticas sociais de leitura e escrita e possibilite aos alunos utilizar a escrita em suas diferentes funções sociais, tirando o foco da codificação e decodificação.

Retomando o contexto educacional do Brasil após os anos 1980, o conceito de alfabetização é ampliado a partir das contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, especialmente com as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. No construtivismo, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria aos processos de codificação e decodificação, seria sim um processo no qual a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

As contribuições do construtivismo são inegáveis na compreensão de como a criança elabora o pensamento, realiza tentativas espontâneas de compreensão da escrita e principalmente por valorizar o papel da interação da criança com práticas significativas de leitura e escrita. No campo pedagógico, estas contribuições advindas da psicologia, ocasionaram mudanças nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita e leitura iniciais muitas vezes equivocadas, ao se acreditar que naturalmente, a partir do contato com situações e práticas de leitura variadas a criança adquiriria o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA).

¹⁰ O livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (MORTATTI, 2011), apresenta o conjunto das reflexões desenvolvidas a partir e por inspiração do I SIHELE. São relatos sobre as tendências e as diferentes orientações teóricas e metodológicas acerca da história da alfabetização no Brasil.

De acordo com Mortatti (2006), nesse momento de profusão das propostas construtivistas ocorre um processo de desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita; o abandono das teorias e práticas tradicionais de alfabetização e o questionamento sobre a necessidade das cartilhas. Instala-se uma disputa entre os defensores do construtivismo e os que defendem os métodos tradicionais e a necessidade das cartilhas de alfabetização resultando “na produção de cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘sócio-construtivistas’ ou ‘contrutivistas-interacionistas’ na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização [...]”. (MORTATTI, 2006, p. 11).

As antigas práticas de alfabetização, voltadas prioritariamente aos processos de codificação e decodificação passam a ser questionadas de forma mais efusiva, da mesma forma que os métodos e os textos que apareciam nas cartilhas - pseudotextos, formulados a partir das palavras já trabalhadas com os alunos e por isso artificiais, desprovidos de significação. As cartilhas organizadas na perspectiva de um método alfabetizador, fosse ele alfabético, fônico, global ou silábico materiais foram criticadas e seu uso foi descontinuado em muitas redes de ensino.

Segundo Batista (2011), nas cartilhas adotadas até o início dos anos 1990 não havia atenção ao desenvolvimento da oralidade, inexistiam propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos, acreditando-se que os usos da escrita só poderiam ser estimulados e explorados depois da alfabetização. As propostas de atividades com estas finalidades eram destinadas aos livros de português dos anos posteriores. (BATISTA, 2011, p. 9).

A nova tendência instaura-se com os livros de alfabetização que aparecem pela primeira vez no PNLD 1997 e que apresentam, em linhas gerais, algumas características: textos providos de sentido, geralmente para serem lidos pelo professor, por serem longos; jogos, como cruzadinhas e passatempo; leituras complementares; raramente seguem um método para ensinar a leitura e a escrita, apresentando exercícios de forma assistemática.

A aceitação dos professores a estes novos materiais é mínima. Eles criticam os textos excessivamente longos e a falta de atividades voltadas à sistematização do SEA e optam pela utilização de materiais complementares, as antigas cartilhas. Observa-se também no PNLD o alto índice de escolha dos professores aos materiais recomendados com ressalvas.

Confirmando a tendência acima indicada, a pesquisa de Moraes e Albuquerque (2004), analisando duas cartilhas silábicas e uma fônica, indica que as atividades presentes nos livros correspondiam principalmente à leitura de sílabas, palavras e textos cartilhados; cópia de sílabas, palavras e frases e exploração de diferentes tipos de letras. Estas atividades, segundo a análise realizada, estão relacionadas a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, compreendendo a escrita como código que pode ser memorizado e não contribuindo para a reflexão sobre os princípios do SEA.

Com o início das discussões sobre a qualidade (editorial, gráfica, metodológica, ideológica e de conteúdo) dos LDs a partir da década de 1990 e a instituição do processo de avaliação dos livros participantes do PNLD em 1996, os LDs em geral e especificamente os destinados à alfabetização passaram a ser avaliados por critérios pré-estabelecidos e julgados adequados ou não ao uso nas escolas públicas do país.

Os princípios ordenadores da área da alfabetização, previstos no PNLD 2000 ressaltavam a visão do processo de aquisição da língua escrita prioritariamente como um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos escritos, condenando a ocorrência de apenas processos mecânicos de codificação e decodificação nos LDs.

Com as mudanças surgidas no campo teórico/conceitual da alfabetização e as determinações advindas do PNLD, principalmente com a avaliação prévia dos LDs, mudanças ocorreram e causaram grande impacto na produção de livros para alfabetizar e na aceitação destes novos materiais pelos professores nas escolas públicas brasileiras.

Para entender o não acolhimento destas mudanças pelos docentes, alguns pesquisadores procuraram discutir tal situação, entre eles Bregunci e Silva (2002) que, numa pesquisa financiada pelo MEC sobre a escolha dos LDs, verificaram que para um significativo número de professores os novos livros de alfabetização eram melhores por apresentarem conteúdos integrados e uma abordagem interdisciplinar e conteúdos mais próximos à realidade dos alunos. Mas estes mesmos professores pesquisados indicavam que estes novos livros, principalmente os mais bem avaliados pelo programa, não atendiam suas necessidades de trabalho em sala de aula por apresentarem textos muito extensos e complexos, voltados a alunos que já dominavam a escrita. Perceberam ainda na pesquisa que os professores buscavam respaldo naqueles materiais que já utilizavam anteriormente, com exercícios mais simples e textos menores e mais claros.

Santos (2004) entrevistou professoras de alfabetização de primeira série do ensino fundamental buscando compreender a aceitação dos livros de alfabetização do PNLD 2000 e verificou que as professoras entrevistadas não utilizavam o LD do PNLD no ensino da escrita alfabética e recorriam a outros materiais e livros por estes novos livros priorizarem o ensino da leitura e produção de textos, em detrimento de atividades de ensino do SEA.

As dificuldades dos professores no uso dos novos livros de alfabetização do PNLD devido aos textos longos e à não contemplação de atividades de ensino das relações entre letras e sons também foram identificadas nas pesquisas de Silva (2003) e de Castanheira e Evangelista (2002).

Ao analisarem os novos LDA do PNLD 2004, Morais e Cavalcanti (2004), constataram que seus autores, mesmo se denominando partidários das propostas construtivistas ou socioconstrutivistas e valorizando a diversidade textual e a imersão no mundo letrado desde o início da escolarização, apresentavam nos livros propostas que poucas vezes consideravam a heterogeneidade dos alunos quanto ao nível de compreensão do SEA. Entre outras sistematizações perceberam que estes livros apresentavam diversidade textual, textos representativos de gêneros variados como bilhete, trava-línguas, instrução de jogo, poesia, reportagem, receita, notícia de jornal etc. Neste sentido, eles constataram como diferenças significativas entre os LDA e as cartilhas: os textos não eram mais os “pseudotextos”; o trabalho com o SEA apresentava pouca ênfase; apresentavam exercícios com a palavra ou com letras, mas que não propiciavam a consciência fonológica.

Também preocupados em compreender como as mudanças aparecem nos LDA, Brito et al (2008) analisam comparativamente as principais mudanças ocorridas em cinco LDA a partir das versões apresentadas no PNLD/2004 e no PNLD/2007, a partir da compreensão de como estas obras selecionam e estruturam as sequências didáticas voltadas ao ensino do sistema de notação alfabética.

Chegam a algumas conclusões após as análises realizadas: no PNLD 2007 os livros de alfabetização têm buscado equilibrar as atividades que favorecem o letramento com aquelas que possibilitam a apropriação do SEA; os textos cartilhados e as atividades com ênfase na repetição e memorização deram lugar, já no PNLD/2004, aos textos de diversos gêneros circulantes na sociedade; no geral, os livros recomendados pelo PNLD apresentam diversidade de atividades, cabendo ao professor saber os objetivos de cada

uma delas e finalmente a influência da psicogênese da língua escrita foi revelada pela ênfase no estudo das palavras envolvendo, principalmente, as letras, mas a exploração de sílabas e outros segmentos sonoros se faz pouco presente. (BRITO et al, 2008, p. 16).

As mudanças ocorridas nos livros utilizados para o ensino da leitura e da escrita puderam ser percebidas ao longo do tempo e estão relacionados com as mudanças didáticas e pedagógicas forjadas pelo campo acadêmico, pelas determinações oficiais impostas pelo PNLD e pelas próprias práticas dos professores. A seguir, na continuidade da compreensão destas modificações serão discutidos o PNLD 2010 e 2013 de maneira destacada por resultarem em processos de escolha de materiais didáticos que puderam ser observados no campo de estágio onde se realizou esta pesquisa de doutorado.

- Os livros de Alfabetização e Letramento: análise do PNLD 2010 e 2013

A partir das mudanças impostas pela organização do ensino fundamental em nove anos e o consequente ingresso de alunos aos seis anos (Lei 11.274, de 06/02/2006) o MEC desenvolveu, entre 2004 e 2006, diversas ações com secretarias estaduais e municipais de Educação, entidades voltadas à formação de professores e diferentes órgãos e secretarias do próprio MEC objetivando discutir os temas centrais relativos a esta nova organização do ensino. São resultantes destas ações os documentos *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* e *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* – que discutem a reorganização desse nível de ensino, em termos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos. Estes documentos são também norteadores de mudanças propostas no PNLD 2010.

No Guia PNLD 2010 esta preocupação está assim explicitada:

Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo ensino fundamental passa a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Com isso, introduzem-se, no panorama desse período, necessidades e objetivos antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo em que se ampliam e se diversificam as possibilidades de planejamento do processo de escolarização do aprendiz. Assim, manifesta-se, na escola, uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar prevista para o aluno do ensino fundamental de forma a acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como jovem cidadão. (BRASIL, 2009, p. 15).

A necessidade de renovação pedagógica, o atendimento aos alunos com seis anos no ensino fundamental e as novas diretrizes curriculares ocasionou especial atenção aos anos iniciais, principalmente no tocante ao processo de alfabetização. Passam a ser eixos organizadores deste ensino fundamental o letramento e a alfabetização linguística e também a alfabetização matemática, sendo encontrados nas reorganizações curriculares, na formação docente continuada e nas avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil, tornando-se também estruturadores das coleções de LDs a serem escolhidas a partir do PNLD 2010.

No PNLD citado, são disponibilizados às escolas materiais específicos para os dois primeiros anos de escolarização. Entre estes materiais, estão os LDs consumíveis, de uso individual do aluno, de Letramento e Alfabetização linguística e de Alfabetização Matemática e para os segundos anos livros não consumíveis de História, Ciências, e Geografia; os Materiais Complementares de Alfabetização que reúnem um conjunto de cinco acervos, com obras das diferentes disciplinas que compõem o currículo nos anos iniciais da escolarização e os dicionários e jogos específicos para essa faixa etária. As escolas contam também com livros de literatura infantil ofertados pelo PNBE e destinados às salas de leitura e bibliotecas das escolas.

No processo de inscrição das obras didáticas, a partir do Edital PNLD 2010, foram inscritas 59 coleções de Alfabetização linguística para serem usadas nos 1º e 2º anos, destas após o processo de avaliação apenas 19 (32, 20%) foram aprovadas. Este elevado índice de reprovação dos livros é justificado pelo MEC, no Guia PNLD 2010 como decorrente das políticas públicas para o ensino fundamental e não se tornou motivo de estranhamento. O que ocorreu foi um redirecionamento das demandas e uma renovação de quase metade dos materiais apresentados “[...] salta aos olhos, também, o alto índice de renovação da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10 %) aparecem no Guia pela primeira vez; e outras duas (10,52 %) anunciam-se como bastante remodeladas. (BRASIL, 2009, p. 26).

Na tentativa de compreender como estas mudanças nos critérios, na concepção de alfabetização e na organização do PNLD se efetivam, vários pesquisadores procuram dedicar-se ao estudo de questões pertinentes a este processo, entre eles Silva (2010a), Silva e Cafiero (2010) e Silva (2012).

Silva (2012), ao analisar o Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2010 busca discutir quais são os

discursos sobre alfabetização, circulantes neste documento referencial. Considera que o discurso do MEC ampliou-se, pois além da preocupação com o domínio da técnica da escrita há a preocupação com o uso social deste conhecimento e a valorização da diversidade linguística neste edital de 2010. Tal ampliação de conceitos refere-se à consideração dos preceitos do letramento que passam a guiar oficialmente os discursos sobre alfabetização, exigindo das editoras que os livros, para serem aprovados no processo de avaliação, apresentem propostas voltadas ao alfabetizar letrando.

A análise realizada por Silva (2012), na perspectiva dos Estudos Culturais, destaca a análise do circuito de produção, regulação e consumo dos discursos de alfabetização para o 1º ano do EFNA presentes nos livros, manuais do professor e documentos normalizadores do PNLD 2010.

Além da análise do edital já citada, ela examinou também o Guia PNLD 2010 e quatro¹¹ dos 19 livros aprovados e constantes no Guia os manuais do professor destas obras. Constatou que duas ordens discursivas parecem ganhar destaque, a do letramento, significada pela valorização das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade e a resignificação dos métodos de alfabetização, por meio da valorização da consciência fonológica, buscando associar a alfabetização linguística ao letramento, construindo a proposta do alfabetizar letrando. E conclui seu estudo afirmando:

Assim, em diferentes instâncias, parece-me que o PNLD, com seus critérios de elaboração dos livros didáticos definidos pelas práticas e eventos de leitura, produção de textos e oralidade e pela aquisição do sistema de escrita, participa de uma rede discursiva que pretende ordenar a *produção, regulação e consumo* das coleções de alfabetização em nosso país, reinventando a alfabetização nas páginas dos “novos” livros de 1º ano para os “novos” alfabetizandos do “novo” Ensino Fundamental. (SILVA, 2012, p. 246).

O Guia do PNLD 2010 (BRASIL, 2009, p. 18) salienta a preocupação com o “alfabetizar letrando” ao afirmar que respeitadas as diferenças de princípios organizadores das obras de alfabetização todas as coleções selecionadas e que compõe o Guia contemplam tanto as perspectivas do letramento como a da aquisição do sistema de escrita e que a prioridade nas propostas dos livros devem ser as práticas de uso da linguagem, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral em situações contextualizadas de uso.

¹¹ Estes quatro livros analisados foram os mais escolhidos pelas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, a saber: Porta Aberta- Letramento e Alfabetização Linguística: 1ºano, A Escola é nossa- Letramento e Alfabetização Linguística: 1ºano, Vivenciando a linguagem - Letramento e Alfabetização Linguística: 1ºano e Hoje é dia de português - Letramento e Alfabetização Linguística: 1ºano.

Nestas mudanças ditadas pelo MEC e oficializadas pelo PNLD cabe ressaltar a obrigatoriedade da escolha de uma mesma coleção para ser utilizada nos dois primeiros anos, pela primeira vez há um mecanismo que tenta garantir a continuidade da proposta de trabalho na área da alfabetização, tanto linguística como matemática, mesmo que esta garantia ainda esteja restrita apenas aos LDs.

Esta exigência de um novo modelo de livro de alfabetização imposta pelo MEC imprime aos livros a responsabilidade em auxiliar o professor na construção de um processo de ensino e aprendizagem que concilie tanto a alfabetização como o letramento, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tarefa que não se mostrou simples na organização dos livros considerando-se o alto índice de reprovação de livros que não se adaptaram às mudanças propostas, mas que indicaram uma renovação no campo editorial e acredita-se, imprimiram novos padrões de qualidade aos livros de alfabetização, como já indicado anteriormente. Uma análise necessária se faz no que diz respeito à aceitação dos docentes à escolha e utilização destes novos materiais e também como o conceito de letramento é percebido e trabalhado pelos professores.

Sobre o PNLD 2010 Silva e Cafiero (2010) tecem as seguintes considerações: (a) a coerência e adequação metodológicas foi fator fundamental tanto para delimitar o campo da alfabetização, quanto para propor descritores para a análise da dimensão do letramento nas propostas pedagógicas dos livros aprovados; (b) observa-se uma crescente qualidade dos textos que compõe as obras didáticas, sendo predominantemente autênticos, voltados para a leitura, presente também estão os textos literários; (c) os livros apresentam boa qualidade gráfica; (d) investimento das coleções em abordar temas relacionados à formação da cidadania, com diversidade de textos que abordam problemas sociais e o acesso aos bens culturais. Ressaltam que o impacto das determinações do PNLD é visível na produção editorial, mas questionam se eles são também perceptíveis nas práticas de alfabetização realizadas nas escolas. (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 236).

As autoras acima ao considerarem que essa foi a primeira avaliação sob novo enfoque, concluem que o critério da coerência e adequação metodológicas mostrou-se decisivo e fundamental tanto para delimitar, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o campo da alfabetização, quanto para propor descritores para a análise da dimensão do letramento nas propostas pedagógicas das obras aprovadas. Além disso, afirmam que, pela primeira vez, no âmbito do PNLD, as demandas específicas dos dois

primeiros anos de escolarização, no que diz respeito aos processos de letramento e alfabetização, passam a ser entendidas como organizadoras de todo o processo de ensino-aprendizagem. (SILVA; CAFIERO, 2010, p. 233).

No PNLD 2007 já ocorria a denominação alfabetização e letramento mas as obras aprovadas e constantes no Guia PNLD 2007 encontravam-se agrupadas em três grupos distintos, pelo tratamento diferenciado dado aos aspectos do letramento e aos linguísticos.

O exame dos materiais organizadores do PNLD 2010 e as análises já indicadas pelas autoras citadas permite afirmar que se instalou um novo perfil para os LDA no PNLD 2010 que orienta para a integração entre os processos de alfabetização e letramento, mas mantém suas especificidades. É a perspectiva de Soares (2004) quando se refere à alfabetização e ao letramento como processos integrados, mas com particularidades que precisam ser reconhecidas nos métodos e procedimentos de ensino de um e de outro.

A seguir apresento elementos do PNLD 2013, a partir da análise do Guia PNLD 2013 e de reflexões teóricas na tentativa de compreender a manutenção das mudanças propostas em 2010.

A análise do Guia do PNLD 2013 indica que na área de Letramento e Alfabetização não ocorreram mudanças significativas nos encaminhamentos propostos. Enquanto no Guia 2010 percebe-se um investimento na discussão da nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) e nas práticas de letramento e alfabetização a serem desenvolvidas com o apoio dos materiais didáticos, o Guia 2013 destaca a organização dos anos iniciais (1º ao 5º) em duas etapas: o primeiro segmento que engloba do 1º ao 3º ano e o segundo que compreende o 4º e o 5º. Este destaque na divisão dos segmentos reforça o papel nuclear e as especificidades deste ciclo inicial de três anos na alfabetização e resulta na orientação da escolha de uma mesma coleção de alfabetização para os três anos iniciais. Esta é uma das mudanças significativas no PNLD anterior, agora as coleções não são para os dois primeiros anos e sim para os três primeiros.

O quadro 1 apresenta comparativamente a distribuição das escolhas para os anos iniciais no PNLD 2010 e 2013.

QUADRO 1 – COLEÇÕES DIDÁTICAS- PNLD 2010 e 2013

2010	2013	Componentes Curriculares
1º e 2º (Coleção)	1º ao 3º (Coleção)	Alfabetização Matemática e Letramento e Alfabetização Linguística
3º ao 5º (Coleção)	2º ao 5º (Coleção)	História, Ciências e Geografia

FONTE: A AUTORA (2013)

O PNLD 2013 reafirma que letramento e alfabetização são os eixos orientadores neste primeiro segmento devendo direcionar as reorganizações curriculares, a formação continuada e as avaliações oficiais de rendimento.

Dentre os princípios gerais estabelecidos para avaliar as coleções destaca-se a indicação sobre a forma de organização das obras:

Nesse sentido, as coleções aprovadas no PNLD 2013 devem organizar-se de forma a garantir que: os livros destinados aos três primeiros anos sejam voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re) conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento [...]. (BRASIL, 2012, p. 13).

A leitura e análise do Guia 2013 apresenta em diversos trechos a preocupação destacada acima – a necessidade de organizar as práticas de alfabetização e letramento articulando-as num único processo.

No Guia 2013 as coleções aprovadas para o primeiro segmento seguem diferentes princípios organizadores estando agrupadas em três grandes blocos:

- Coleções temáticas - nestas obras, unidades temáticas voltadas a temas do universo infantil organizam e direcionam a seleção de textos, as atividades de leitura e a proposição de atividades e exercícios.
- Coleções organizadas por temas e projetos de trabalho e/ou oficinas - as coleções desse grupo introduzem em parte das unidades, projetos de pesquisa ou a

realização de oficinas, com caráter mais instrumental, voltadas à produção de materiais e o estudo de temas específicos.

- Coleções organizadas por palavras-chave ou por letras do alfabeto – as obras agrupadas apresentam uma palavra-chave ou uma letra do alfabeto como princípio organizador das atividades de aquisição do SEA em cada unidade, discutindo –se o funcionamento da escrita. (BRASIL, 2012, p.24).

A presença destas informações pode facilitar o professor e as equipes pedagógicas das escolas no momento de escolha do livro, tornando mais compreensíveis as propostas das coleções e possibilitando aproveitar ao máximo os recursos disponíveis. Uma crítica à organização do Guia é a falta de indicação de quais coleções se encaixariam em cada um destes três blocos, informação presente nas coleções de Língua Portuguesa que certamente facilitaria a leitura e a compreensão do professor.

A leitura detalhada das resenhas pode auxiliar o professor no entendimento da forma de organização adotada na obra, mas, como apontado nas pesquisas de Teixeira (2009) e Santos (2008) há uma dificuldade na organização escolar para realizar as escolhas de livros do PNLD ocasionando que na maior parte das vezes os professores não leem o Guia por não dispor de um tempo específico no planejamento de suas atividades.

Outro aspecto presente no Guia 2013 que pode ser considerado um facilitador tanto para a escolha das obras como para a organização do trabalho pedagógico com o material escolhido é a classificação das coleções pelo critério do tempo escolar previsto para a alfabetização durante os três anos iniciais.

As coleções estão selecionadas e organizadas em quadros explicativos e se classificam em quatro blocos: I) preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade; II) articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos; III) preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade e IV) preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, mas estabelecem metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano ¹².(BRASIL, 2012, p.27-31).

¹² No Guia de Livros Didáticos - PNLD 2013, são indicadas 13 obras em coleções temáticas, no bloco temas e projetos de trabalho são 10 coleções e no último, palavras-chave ou letras do alfabeto, são apontadas seis coleções, o que totaliza 29 coleções, mas o próprio documento indica que foram aprovadas 28 coleções ocorrendo uma divergência nas informações.

Quanto a este aspecto da organização do processo de aquisição do sistema de escrita, o documento oferece uma visão do tempo escolar previsto em cada volume da coleção e possibilita que, de acordo com o projeto pedagógico, as escolas se aproximem de materiais que atendam a realidade de suas propostas e de seus alunos, ou seja, se a escola prevê que é no primeiro ano que trabalhará com a construção do SEA, ela escolherá uma coleção do terceiro bloco.

A diversidade e a riqueza de informações sobre as obras didáticas é um dos aspectos que merece destaque nos Guias de alfabetização e de forma específica neste de 2013. O documento oferece uma visão ampla da organização do ensino nos três primeiros anos, discute aspectos relativos aos processos de letramento, aquisição do sistema de escrita, ensino da leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos a partir dos princípios e critérios de avaliação dos livros e indica a partir das resenhas tanto os aspectos bem trabalhados nas obras como aqueles que precisam de um tratamento complementar pelo professor.

Sobre as obras inscritas a partir do Edital PNLD 2013, estas totalizaram 41 coleções que depois de avaliadas resultaram em 28 coleções aprovadas. A tabela 1 apresenta o comparativo entre as obras aprovadas na área de alfabetização e pode-se perceber que comparativamente ao PNLD 2010 o percentual de aprovação teve um grande salto, de 32, 2% em 2010 para 68,25 em 2013. Para o MEC este melhor resultado na avaliação “[...] parece refletir um esforço dos autores e editores no sentido de adequar suas propostas pedagógicas às demandas criadas pelo novo EF” (BRASIL, 2012, p.22).

TABELA 1¹³ – LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO INSCRITOS E APROVADOS PNLD - 1998 a 2013

ANO	OBRAS INSCRITAS	OBRAS APROVADAS
PNLD 1998	51	12 (24%)*
PNLD 2001	36	22 (61%)
PNLD 2004	41	28 (68%)
PNLD 2007	52	47 (90%)
PNLD 2010	59	19 (32%)
PNLD 2013	41	28 (68%)

FONTE: A AUTORA (2013)

*Neste total de aprovados são considerados apenas os recomendados, não incluindo a categoria não recomendados, que perfaz quase 60%.

Os resultados indicados acima, ao mesmo tempo em que apontam uma adequação às novas regras ditadas em 2010 e a consolidação de um novo modelo de livro para

¹³ Tabela organizada a partir dos dados disponibilizados pelo MEC e das pesquisas de SILVA, J. (2010) e SILVA, C. (2010).

alfabetização, que no segundo ano consequente às alterações está mais estável, proporcionam a discussão sobre como as editoras investem na produção de obras que sejam aprovadas no PNLD, considerando-se que grande parte de suas vendas está relacionada a este segmento de mercado.

Cassiano (2007, 2013), ao analisar o mercado de LD no Brasil e suas relações com os programas governamentais de aquisição de livros, é enfática ao afirmar a dependência do mercado editorial às vendas do PNLD, já que o governo brasileiro compra, de modo regular e planejado, praticamente 50% de todos os livros que circulam no país.

De fato, o mercado escolar brasileiro é muito atrativo, não só pelos números que apresenta, mas também pelas suas possibilidades de crescimento (diferentemente dos países europeus, por exemplo, em que as taxas de natalidade, via de regra, caem ano a ano). Além, é claro, de as compras governamentais apresentarem grande apelo aos interesses comerciais implicados na venda de materiais didáticos e na prestação de serviços para o setor público que, por vezes, extrapolam o interesse meramente pedagógico que deveria balizar a questão do ensino público. (CASSIANO, 2013, p. 20).

Este movimento de adaptação do mercado às regras é comum na sociedade capitalista e não ocorre de forma diferente no mercado editorial. É um processo de regulação que Apple (1995) caracteriza como a economia política do livro didático. O livro é uma mercadoria que passa por um circuito de produção, circulação e consumo tendo um mercado específico que é o escolar, no caso brasileiro traduz-se em altos valores de recursos públicos que são transferidos/pagos para empresas privadas que atualmente, em sua grande maioria, representam o capital estrangeiro¹⁴.

A compreensão da alfabetização não restrita ao 1º ano do EFNA, de que como processo vai efetivar-se ao longo de um ciclo, encontra respaldo legal nas atuais reconfigurações do PNLD. O PNLD 2010 prevê a escolha de livros de uma coleção para os dois anos iniciais e o PNLD 2013 assegura material didático de uma mesma coleção para os três anos iniciais e a denominação de 1º ciclo de alfabetização. Nesta direção, para Batista (2011) a alfabetização indica os estágios iniciais do processo de aprendizado da língua escrita, marcado pela conquista de uma maior autonomia e independência em matéria de leitura e escrita de textos, ocorrendo em distintas etapas. Uma primeira, de alfabetização inicial, organizada em torno do processo de domínio do princípio alfabético

¹⁴ A respeito da conformação dos grupos editoriais relacionados à produção de didáticos, Cassiano (2007) afirma que desde o início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado, passando da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais nacionais e principalmente internacionais.

e do funcionamento desse sistema e a segunda etapa onde ocorre a consolidação e o desenvolvimento da alfabetização, com o amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas do sistema de escrita ortográfico; marcada pelas habilidades de ler e grafar irregularidades ortográficas; pela aquisição progressiva da fluência em leitura e na escrita e pelo domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com grau de autonomia crescente. (BATISTA, 2011, p. 14).¹⁵

Estas duas etapas requerem formas de organização e de trabalho pedagógico distinto e segundo análise do mesmo autor, “tudo parece indicar que parte dos problemas que enfrentamos hoje diga respeito à etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização e não exclusiva e especialmente à etapa inicial de alfabetização”. (BATISTA, 2011).

Um caminho para a aproximação mais efetiva entre os processos de avaliação das obras e a escolha que se efetiva na escola precisa ser trilhado na consecução de uma oferta de ensino de qualidade e de um trabalho na área de alfabetização que proporcione aos alunos a aquisição efetiva e o domínio do sistema de leitura e escrita.

A participação efetiva dos professores precisa ocorrer não só nos momentos de escolha, mas no aprimoramento das discussões sobre as formas de uso dos materiais escolhidos, da mesma forma os setores responsáveis pelos programas de livros, o MEC e as universidades que compõe os grupos responsáveis pela avaliação precisam pesquisar e dar voz aos profissionais que estão trabalhando cotidianamente com estes materiais escolhidos.

2.3.4 Livro Didático de Alfabetização: o ponto de vista da pesquisa acadêmica

Acreditando, como sugere Charlot (2006), que o avanço da pesquisa educacional é garantido pela organização da memória da produção científica em educação e pela constituição de um “arquivo coletivo” dos estudos realizados e considerando a necessidade de conhecer mais especificamente o campo em que se insere a pesquisa e a produção de conhecimento já existente na área buscou-se localizar a temática do uso do LDA e as pesquisas etnográficas existentes, realizando-se um levantamento dos estudos

¹⁵ Para auxiliar no processo de discussão de perspectivas para enfrentar o desafio da alfabetização, Batista (2011) indica direções de natureza didático-pedagógica sugeridas pela pesquisa no campo da leitura e da escrita, assim como de seu ensino que estão amplamente discutidas no texto “Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares”.

atuais sobre o tema, traçando um breve estado da arte a partir das teses e dissertações publicadas na última década.

Em levantamento anterior a este período, a pesquisadora Maheu (2001), indica que, de 1990 a 2000, pesquisas nesta área eram inexistentes, concluindo que são raros os estudos que se dedicaram à análise do uso do livro nas salas de aula, tomando por referência o professor ou o aluno, ou eventualmente ambos e afirma não se ter no Brasil produção suficiente sobre a utilização do livro no contexto escolar e sobre as implicações didático-pedagógicas e sociais que este uso pode produzir.

Em estudo anterior (TEIXEIRA, 2009), foi possível mapear estudos voltados ao uso do livro pelo professor no processo de alfabetização e observar ser este assunto ainda pouco explorado nas pesquisas mesmo considerando sua importância para a compreensão das relações que se estabelecem entre o LDA e o professor.

Entre estas pesquisas cabe destacar a tese de Maheu (2001). Esta pesquisadora realiza uma etnografia de uso do manual escolar na sala de aula, investigando a mediação didática praticada pelo professor de séries iniciais ao fazer uso do manual escolar de língua portuguesa. Em seu trabalho analisa o conteúdo dos manuais utilizados em classe pelos professores, descrevendo o contexto de produção e seleção do manual escolar e as condições de trabalho dos professores (salarial, temporal, material) efetuando também análise do discurso dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas. A autora, ao estudar a mediação didática realizada pelas professoras, fazendo uso ou não do LD, afirma que o manual didático se impõe, imprimindo na prática pedagógica uma forte influência, que pode ser percebida nas atividades de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico. Esta pesquisa não se restringe ao LDA, mas foi a única localizada que realiza um estudo etnográfico.

Dentre as demais pesquisas identificadas estão: Silva (2003), Macedo (2004, 2009), Santos (2004) e Oliveira (2007), que serão comentadas a seguir.

Silva (2003) analisa as práticas de ensino de escolas que adotaram os novos LDA, avaliados no PNLD de 1998 e de 2000 e que obtiveram os melhores conceitos, realizando para tal, estudo de caso de natureza qualitativa. Verificou que as professoras encontravam dificuldades ao usar os livros de alfabetização indicados pelo PNLD, preferindo outros com os quais estavam habituadas a trabalhar.

Macedo (2004; 2009) estuda a constituição de práticas de letramento, mediadas por um LD de português a partir de realização de pesquisa, iniciada em 2001, na rede

municipal de Belo Horizonte. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e de um questionário aplicado a todos os professores do primeiro ciclo quando foram observados aspectos do discurso das professoras referente ao uso do LD.

Santos (2004) pesquisa o uso ou não de LDAs recomendados pelo PNLD 2001 e como as professoras abordam o ensino da escrita alfabética, por meio de realização de entrevistas com 36 professoras alfabetizadoras e análise temática dos dados. A autora percebe que as professoras têm dificuldades no trabalho com o texto, utilizando-o apenas com a intenção de explorar letras, sílabas e palavras soltas. Algumas delas passavam a usar o LD oficial só no segundo semestre letivo, por considerar que os LDs pareciam ser destinados a alunos já alfabetizados, considerando-os não adequados à realidade e ao desenvolvimento dos seus alunos, que não possuíam contatos anteriores com a alfabetização. As professoras indicaram também a complexidade e extensão das atividades propostas pelos novos livros e a falta de atividades voltadas à análise fonológica.

As pesquisas de Silva (2003) e Santos (2004) confirmam os estudos de Castanheira e Evangelista (2002), que investigaram o discurso das professoras sobre o uso dos novos LDs e apontam que elas também trocavam os livros recomendados pelo PNLD por outros não recomendados, preferindo livros com textos curtos e com os quais já estavam acostumadas a trabalhar.

Podem ser citadas também as pesquisas de Moraes e Albuquerque (2004), que a partir da análise de conteúdo do LDA constataram atividades relacionadas a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, concebendo a escrita como código a ser aprendido por meio da memorização de letras/fonemas/sílabas. Os autores consideram que estas atividades não contribuem para a reflexão sobre os princípios do SEA.

Oliveira (2007), em estudo de Mestrado que discute o aprendizado de leitura no início do ensino fundamental e a relação com o uso de LDs, utiliza dados de *survey* longitudinal, obtidos pela pesquisa Estudo da Geração Escolar (Geres) de 2005. No estudo são apresentados os resultados alcançados pelos estudantes em leitura e como ocorreu a mobilidade de alunos entre os níveis de aprendizagem em função da utilização ou não do LD, indicando também melhores resultados pelos alunos que utilizaram livro e benefícios ainda maiores para estudantes cujos professores tinham mais de dois anos de experiência com o uso deste mesmo livro.

Nas pesquisas acima citadas podem ser observados elementos significativos do papel do LD no contexto pedagógico, discutindo as formas pela quais se efetivam os processos de alfabetização e letramento com o uso do livro; as propostas dos novos modelos de livros de alfabetização em comparação às antigas cartilhas e as linhas teóricas que fundamentam as propostas de alfabetização. Todas estas situações merecem ser analisadas por envolverem também as discussões sobre as condições materiais da presença do livro na cultura escolar.

Em estudo analítico (TEIXEIRA, 2009) no banco de dados das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), investigou-se a produção de pesquisas sobre LDA nas reuniões de 2000 a 2008 (reuniões anuais de nº. 23 a 31) de forma mais específica no *grupo de trabalho alfabetização, leitura e escrita* buscando-se mapear a pesquisa sobre uso do livro e localizar instituições que se dedicam à produção científica nesta área. Verificou-se (Tabela 2) que dos 142 trabalhos apresentados nestes nove anos das reuniões anuais, aproximadamente 10% têm como foco de estudo o LDA, sendo que deste total, dois trabalhos não tratam exclusivamente do LDA, mas o incluem nas pesquisas junto aos demais LDs de Língua Portuguesa. São então onze trabalhos dedicados especificamente à discussão do LDA, encontrados neste período.

TABELA 2 – TRABALHOS ANPED – 2000- 2008

Reunião anual	Nº trabalhos	Temática		Categorias				Locais
		LD	LDA	A	B	C	D	
23	15	-	-	-	-	-	-	-
24	15	1	-	-	-	-	1	UFMG
25	15	3	-	-	-	-	3	UFMG
26	12	1	-	-	1	1	-	UFMG
27	15	-	-	-	-	-	-	-
28	24	1*	-	1	-	1	-	UFMG
29	12	1	-	2	-	-	-	UFMG
30	16	2	1	2	-	1	-	UFPE-UFJF- UFSJ
31	18	1	1	1	-	-	-	UPE-UFMG

FONTE: A autora (2010).

LEGENDA:

(A) conteúdo do LD

(B) LD como fonte histórica

(C) uso do LD

(D) processos de escolha/PNLD

(*) trabalho classificado em duas categorias

As temáticas de discussão encontradas nos trabalhos foram organizadas neste estudo em quatro grupos: conteúdo do LD; LD como fonte histórica; uso do LD e processos de escolha do LD. A maior ocorrência de trabalhos foi verificada nas categorias análise de conteúdo do livro e nos processos oficiais de escolha, estas duas apresentando a mesma frequência, o que confirma a tendência já analisada na literatura da predominância de estudos nestas áreas.

Os trabalhos que se referiram ao uso do livro pelo professor demonstraram preocupação com os processos interacionais de professor e aluno em torno do LD, com o ensino de um conteúdo específico pelo uso do livro (atividades de leitura e escrita) e com a análise da prática do professor quanto ao letramento. Localizaram-se como produtores científicos nesta área universidades dos estados de Minas Gerais e de Pernambuco, havendo uma dominância quase absoluta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Também buscando compor o estado da arte sobre os usos do LDA, André (2011), em sua tese de doutorado, realizou levantamento de pesquisas neste campo. Seu estudo, além de algumas pesquisas já citadas: Silva (2003); Santos (2004) e Teixeira (2009), acrescentou a contribuição de Cox e Silva (2000) e Frade (2004) e verificou que nas pesquisas sobre os usos do LD de alfabetização ocorre a primazia da alfabetização como domínio do código escrito. Deste levantamento realizado por André (2011), foi possível localizar apenas uma pesquisa participante de cunho etnográfico, a de Cox e Silva, 2000. Nela os autores pesquisaram os textos que circulavam em uma sala de aula de primeira série de uma escola pública de Cuiabá. Observaram que o texto utilizado com predominância na sala de aula foi a cartilha, que trata a escrita fundamentalmente como sistema e estrutura, tendo a única função de ensinar as sílabas. Os autores estabeleceram uma comparação entre o desejável no ensino da língua materna e o realizado. O desejável seria a diversidade de textos como núcleo do processo de alfabetização enquanto o realizado foi o uso predominante da cartilha para o ensino das famílias silábicas. Assim, concluíram que o uso predominante da cartilha não permite aos alunos a apropriação da escrita como processo discursivo. (ANDRÉ, 2011).

Os levantamentos indicados reforçam a premissa de que o estudo sobre o uso cotidiano do LD nas salas de aula no Brasil é uma temática pouco explorada na pesquisa

educacional e constitui-se em fator significativo para pensar-se a melhoria da qualidade da educação. Como mencionado por Costa Val:

Não se dispõe, no momento, de dados confiáveis e atualizados que nos permitam saber em que medida os livros distribuídos pelo Ministério da Educação são efetivamente utilizados nas escolas nem quais são as formas de uso exercidas pelos professores. A despeito da hipótese de que seja menor e menos adequado que o desejável o uso dos LD na rede pública de ensino, não se pode negar o potencial de mudanças positivas que a oferta de material didático de qualidade representa. Embora não suficiente, esse é um elemento constitutivo da almejada melhoria geral do ensino. (COSTA VAL, 2009, p.26).

Dando prosseguimento ao levantamento de pesquisas cujo foco é o estudo sobre o LDA e sua utilização pelo professor, realizou-se, neste estudo, o estado da arte a partir do levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado em dois importantes repositórios de pesquisa:

- no Banco de Teses, que faz parte do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possibilitando o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987 e é o sistema *online* obrigatório e oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações;
- na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das universidades brasileiras que utilizam o sistema do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de *link* para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido.

Cabe destacar que o estudo foi realizado de forma prioritária no Portal da Capes e de forma complementar na BDTD, cruzando-se informações para ampliar o corpus da pesquisa. Os descritores de busca principais foram “livro didático” e “alfabetização” e os complementares: “etnografia”, “prática docente”, “PNLD” e “materiais didáticos”, realizando-se composições diferentes entre estes descritores para identificar o maior número de trabalhos significativos.

Para o mapeamento das pesquisas sobre o tema foram utilizados como critérios de busca no Banco de Teses da Capes as expressões “livro didático” e “alfabetização”,

sob o filtro 'todas palavras', num primeiro momento foram localizadas todas as pesquisas disponibilizadas de 1987 a 2011. Na primeira busca foram encontrados 102 trabalhos, sendo 14 teses e 88 dissertações. Após uma análise inicial, que envolveu a leitura do título e das palavras chaves foi possível identificar trabalhos que tomavam o LD como objeto, mas não se relacionavam com o processo de alfabetização nas séries iniciais, restringindo-se então este universo para 52 trabalhos.

Uma segunda análise mais apurada consistiu na leitura dos resumos destes trabalhos e em muitos casos na consulta do trabalho como um todo, pelas informações insuficientes no resumo, chegando-se a delimitação de um corpus com 19 estudos entre teses e dissertações, como indicado na tabela 3.

TABELA 3—TRABALHOS MESTRADO E DOUTORADO - Portal Capes (1987-2011)

NIVEL	TRABALHOS
Doutorado	5
Mestrado	14
Total	19

Fonte: A autora(2011)

Os trabalhos localizados e relacionados diretamente com a temática pesquisada representam quase 20% da primeira amostra, podendo ser considerada uma parcela pequena de pesquisas acadêmicas nesta área, confirmando discussões anteriormente realizadas. O número mais elevado de estudos de mestrado justifica-se pelo maior volume de trabalhos produzidos no país neste nível de pós-graduação.

O que pode ser observado no Quadro 2 é que a produção vem crescendo na última década, todos os trabalhos identificados são realizados depois do ano de 2000 e a partir de 2007 há um incremento na produção, quase 60% dos estudos são realizados após este período. Ocorre também em duas situações, trabalhos de mestrado e de doutorado de mesmo autor Coutinho (2004; 2009) e André (2007; 2011) indicando a continuidade de estudos na área. Quanto às instituições, há uma dominância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que concentra cinco trabalhos, seguida da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com três e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com dois, as demais apresentam trabalhos individuais.

Quadro 2 - Dissertações e teses que abordam temáticas do uso do livro didático de alfabetização-Portal Capes

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano
1. Silva, C. S. R.	UFMG	As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente	D	2003
2. Macedo, M. S. A. N.	UFMG	Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático...	D	2004
3. Nunes, G. P.	Unesp	O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO	D	2006
4. Coutinho, M.L.	UFPE	Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem	D	2009
5. André, T. C.	UFPR	Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica.	D	2011
6. Santos, A.A.A.	UFPE	Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?	M	2004
7. Coutinho, M.L.	UFPE	Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	M	2004
8. Silva, R. P.	UFPE	Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do Novo Letra Viva	M	2004
9. Oliveira, L. H.G.	PUC- RJ	Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental	M	2007
10. André, T. C.	UFPR	O desenvolvimento da escrita para Vigotski: Possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático	M	2007
11. Araújo, V.S.	UFMT	. Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha	M	2009
12. Teixeira, R. F. B.	UFPR	Relações professor e livro didático de alfabetização	M	2009
13. Souza, N. B. G.	Unesp/ Marília	Práticas de Leitura: concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-	M	2009
14. Bisognin, A. G.	PUC-SP	O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático	M	2010
15. Daniel, C. M. O.	UEL	Literatura infantil e ludicidade no livro didático para crianças de 1º ano do ensino fundamental	M	2010
16. Nascimento, L. A.	n/i	O design do livro didático de alfabetização: tipografia e legibilidade.	M	2011
17. Silva, T.S.	UFAC	Alfabetização e Letramento: percepção e instrumentos em escolas acreanas	M	2011
18. Henrique, F	Univali	O livro didático em análise: a literatura em foco	M	2011
19. Souza, B. S. A.	UFPE	As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	M	2011

FONTE: A autora (2012)

A pesquisa complementar na BDTD possibilitou identificar trabalhos do ano de 2012 que não compõe o acervo do Portal Capes e que serão apresentados no Quadro 3, as demais produções identificadas já faziam parte do corpus do Portal de Teses.

Quadro 3 - Dissertações e teses que abordam temáticas do uso do livro didático de alfabetização - BDTD

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano
1. Silva, T. da	UFRGS	Os novos discursos sobre alfabetização: em análise os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático	D	2012
2. Nascimento, R. O.	UERJ	O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica	M	2012
3. Almeida, H. M.	Unisantos	A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP	M	2012

FONTE: A autora (2013)

Estes trabalhos do ano de 2012 vêm confirmar a tendência de ampliação da temática na pesquisa, ocorrendo em instituições de ensino distintas das anteriormente localizadas. A realização destes mapeamentos permitiu visualizar de forma mais sistemática a produção na área, possibilitando traçar um perfil da produção científica. Novas análises sobre estes estudos localizados podem trazer contribuições para a discussão em questão.

Para esta pesquisa de doutorado pode-se afirmar que os estudos voltados a compreender como o professor organiza as condições de ensinar a ler e escrever e como utiliza os livros e materiais didáticos neste processo é uma área que está apresentando um crescente na produção de teses e dissertações. Cabe ressaltar que são apenas duas pesquisas que se utilizam efetivamente da metodologia de pesquisa etnográfica, onde os pesquisadores permanecem um período prolongado no campo e observam o uso dos materiais didáticos, o que vem justificar a realização da abordagem proposta nesta pesquisa.

2.4 A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA COMPREENDER O COTIDIANO DA ESCOLA

Os estudos que buscam compreender o cotidiano da escola brasileira vêm sendo descritos na literatura científica há mais de quatro décadas e neste campo ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas.

Desde a década de 1980 os estudos sobre cotidiano escolar e sobre as práticas pedagógicas da escola passam a ser observados de forma mais efetiva na pesquisa educacional brasileira. Pesquisas nesta área¹⁶ apontam que esta tendência na pesquisa refere-se principalmente à insatisfação com os estudos realizados até o momento, priorizando a análise de fatores externos para explicar a realidade escolar.

As mudanças no contexto social, as discussões sobre a função social da escola e a insatisfação com os rumos da pesquisa educacional levam à ampliação dos estudos chamados qualitativos, trazendo novas abordagens para a pesquisa, como a etnografia, a pesquisa participante, a etnometodologia e a pesquisa ação. Estes enfoques inicialmente apresentavam uma nova forma de realizar pesquisas, mas pecavam nas análises com pouco aprofundamento teórico. É o que Azanha (1992) denomina de abstracionismo pedagógico, relativo aos estudos que, mesmo tendo como objeto aspectos do mundo e da cultura escolar, apresentam análises que raramente ultrapassam as generalizações, não elucidando as práticas cotidianas ocorridas na escola.

André, em estudo publicado em 1992, indica como, até este período “[...] o conceito de cotidiano escolar tem sido usado nas pesquisas educacionais num sentido muito restrito – lugar da coleta de dados”. Observou que os trabalhos publicados referiam-se a estudos no cotidiano da escola e não sobre o cotidiano, não apresentavam clareza de como se constituíam e quais eram as especificidades da vida escolar cotidiana.

Com esta perspectiva de estudo do cotidiano escolar e a busca de uma aproximação efetiva com a escola e a sala de aula cresce o interesse e o desenvolvimento da pesquisa etnográfica no Brasil, a ser indicado a seguir.

Para pesquisadoras brasileiras como Bueno (2007), Garcia (2001, 2002), Caldeira (1995), Ludke e André (1986), ao se tratar das contribuições da etnografia para a pesquisa educacional no contexto da América Latina a contribuição de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, do Departamento de Investigaciones Educativas do México (DIE), tornou-se marcante para o desenvolvimento da pesquisa educacional no país, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980.

¹⁶ André (1992), Patto (1990), Warde (1992), Azanha (1992)

Para Bueno (2007) as pesquisadoras mexicanas trazem a contribuição da etnografia, acumulada no campo da antropologia e em outras áreas, mas pensam-na de modo crítico, acrescentando elementos possibilitadores do entendimento da escola pública na sua realidade local, com suas contradições e problemas, voltando-se à compreensão da escola segundo sua realidade cotidiana. Associam à visão antropológica as perspectivas históricas e sociais e discordam sobre as formas como a pesquisa participante vinha ocorrendo em seu país e em muitos países latinos, reconhecendo os conhecimentos produzidos pela etnografia como relevantes para se pensar a transformação da escola.

Garcia (2001), em tese de doutoramento¹⁷ preocupada em explicitar a trajetória da pesquisa educacional no Brasil a partir da compreensão das tendências e perspectivas teóricas adotadas nas pesquisas etnográficas observa que:

O exame da produção bibliográfica que representa parte relevante da trajetória da etnografia educacional no país permitiu apontar que as perspectivas encontradas nos primeiros artigos localizados - descritiva das cenas culturais (MORAES, 1978) e como uma abordagem para estudos avaliativos (ANDRÉ, 1978b) - mantiveram-se presentes ao longo dos últimos vinte anos. No entanto, ambas foram matizadas por outras influências, e passaram a conviver com uma terceira perspectiva, também não homogênea, originada dos trabalhos do grupo de pesquisadores do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) mexicano, tendência que se poderia identificar, talvez, como sócio-histórica. (GARCIA, 2002, p. 2).

Comenta ainda ser esta a forma de abordagem incorporada por pesquisadores brasileiros de forma efetiva, nas produções acadêmicas que tomam a escola por objeto de investigação a partir de 1984, tendência verificável na análise das teses e dissertações do estudo realizado.

Assim a etnografia encontrou lugar dentro da investigação educativa na América Latina, incorporada às formas de investigação qualitativa e ocasionando modalidades diferenciadas em sua utilização e apropriação na pesquisa social.

Sobre estas indicações preliminares a respeito da etnografia educativa cabe ressaltar que a opção teórico-metodológica desta pesquisa procura se orientar pelo caminho traçado pelas pesquisadoras do DIE e mais especificamente pelas construções teóricas de Elsie Rockwell, compartilhando sua preocupação com a discussão das culturas escolares, do trabalho docente e da vida cotidiana das escolas. A seguir serão apresentados elementos caracterizadores da construção teórica destas pesquisadoras.

¹⁷ O estudo localizou, na base de dados da Anped, 203 resumos de pesquisas (teses e dissertações) publicadas de 1981 a 1998 que se autodenominam, de diferentes formas, etnográficas.

2.4.1 A construção social da escola

Ezpeleta e Rockwell (1989), ao desenvolverem suas pesquisas na década de 1980, questionam a forma como os estudos sobre a realidade escolar, tanto nas abordagens positivistas e liberais como nas reprodutivistas, vinham enxergando a escola. Estes estudos priorizavam a descrição das falhas existentes na escola, partindo quase sempre de categorias de análise provindas das ciências sociais, mas decorrentes de outros níveis de análise da realidade social, como estado, poder, ideologia, entre outras. Estas categorias não conseguiam captar toda a complexidade de processos e relações que ocorrem no interior da escola e toda heterogeneidade presente neste espaço, não a tornando efetivamente um objeto de conhecimento.

Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Não é supérfluo destacar este fato num terreno como o educacional, onde as insuficiências explicativas ou as premências da ação têm gerado frequentemente alternativas empiristas, no sentido de que desconhecem o inevitável pano de fundo conceitual de toda análise da realidade escolar. Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? Questionar e transformar os conceitos e práticas vigentes na educação requer ainda muita construção teórica. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.12).

As autoras defendem a necessidade de se construir uma teoria pedagógica embasada na realidade educacional, redirecionando o olhar para a escola e tomando-a efetivamente como objeto de estudo. Então, a partir de pesquisas e de estudos teóricos, as autoras tomam a ideia de “construção social da escola”, compreendendo cada escola, mesmo inserida num contexto histórico mais amplo, como representando e refletindo uma construção única, local e caracterizada por conflitos de naturezas diversas: administrativa, pessoal, social e política. Estes elementos constituem a trama real em que se realiza a educação.

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12).

A escola, entendida como um espaço social, compreende uma faceta institucional, representada por um conjunto de normas e regras unificadoras e delimitadoras da ação dos seus sujeitos e outra, cotidiana, em que se constroem relações sociais entre os sujeitos escolares (principalmente professores e alunos). Este processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes dá forma à vida escolar numa trama de inter-relações, num processo permanente de construção social.

Todos aqueles que constituem a escola, dando vida a ela, reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, programas e projetos políticos e pedagógicos. Por isso a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento social mais amplo, configura-se conforme uma versão particular e local porque são os sujeitos que a significam. A construção da escola ocorre a partir da vida cotidiana dos diferentes sujeitos imersos neste universo. A educação se realiza, desta forma, pela ação cotidiana dos sujeitos nos diferentes espaços escolares.

Ezpeleta e Rockwell se utilizam do referencial teórico construído por Agnes Heller sobre o cotidiano para analisar a vida cotidiana escolar. Para elas quando se trabalha com o cotidiano como categoria teórica é possível analisar o que ocorre no interior das salas de aula e estabelecer relações com a realidade social mais ampla, compreendendo melhor a natureza dos processos e articulando-os com processos sociais mais amplos ocorridos em determinado momento histórico.

Para Heller (2000) a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem inteiro, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. É a vida do indivíduo e o indivíduo é ao mesmo tempo ser particular e ser genérico. Toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. A autora teoriza sobre o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos interpessoais e a personalidade e sobre a alienação presente na vida cotidiana.

Esta inter-relação cotidiano e história, explicitada no estudo das autoras mexicanas e em suas análises sobre o cotidiano escolar, aponta para o conceito de “apropriação” empregado por Heller. Os sujeitos se apropriam diferentemente dos conhecimentos, das práticas, dos saberes e das normas em cada realidade escolar e estas diferentes formas de apropriação pelos professores refletem as diversas formas por meio das quais a história se torna presente na vida escolar. Assim, todos os momentos e

situações presentes na vida cotidiana da escola precisam ser conhecidos, reordenados e teorizados, pois são a reconstrução social da escola.

A escola socializa, por meio de sua cultura, aqueles que passam por ela. Este processo de socialização ocorre não somente pela apropriação dos elementos presentes no currículo oficial, mas também pelas relações sociais estabelecidas no interior dela e pelas formas como o trabalho é realizado nas salas de aula, especificamente as formas dos professores agirem e pensarem, realizarem escolhas e definirem prioridades no seu trabalho pedagógico.

É necessário conhecer a existência cotidiana da escola, seu processo histórico de formação, os elementos estatais e civis que a formaram e os processos de lutas ali instauradas. O cotidiano escolar é o espaço de encontro dos diferentes segmentos envolvidos com o dia a dia da escola, espaço das contradições, implícitas nas relações sociais ali ocorridas.

Para conhecer as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, a investigação etnográfica apresenta-se como opção teórico-metodológica. Para Rockwell (2009)¹⁸ o papel da etnografia na pesquisa em educação é o de “desentranhar a complexa rede de interações e revelar a heterogeneidade de experiências vividas nas escolas”, descrevendo ambientes e narrando processos não explícitos em nenhum discurso oficial, mas explicativos do que está em jogo na educação.

Para a autora, o trabalho etnográfico não produz uma alternativa pedagógica, mas pode possibilitar a construção de alternativas educativas, cabendo assim a diferenciação entre saber pedagógico e saber docente. O saber pedagógico é aquele proveniente da pedagogia enquanto disciplina acadêmica, com caráter prescritivo, enquanto o saber docente corresponde à prática de ensinar.

Diferentemente do saber pedagógico, o saber docente raramente é documentado e a etnografia possibilita torná-lo visível e audível, proporcionando compreender a reflexão docente e o fazer diário a partir de elementos que não estão anunciados no discurso dos professores e não estão codificados na pedagogia. (ROCKWELL, 2009).

Na concepção de Rockwell, fazer etnografia é construir teoricamente o observável (BUENO; SOUZA, 2011). Esta construção só se torna possível com um trabalho de campo intensivo e prolongado no qual a observação seja utilizada como processo privilegiado de conhecimento, acompanhada de um trabalho teórico e analítico

¹⁸ Este livro reúne a produção teórica da autora sobre esta temática.

que permita modificar e não apenas confirmar as concepções iniciais da pesquisa, resultando num texto descritivo que preserve a riqueza e a complexidade das observações, sendo construído num diálogo teórico. (ROCKWELL, 2009).

Conforme os pressupostos da investigação etnográfica já anunciados, esta pesquisa se realiza assumindo o cotidiano escolar como categoria teórica para compreender as especificidades da experiência escolar, compartilhando com Rockwell e Ezpelleta (1989) a ideia de que “a reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana”.

2.4.2 Dimensões da experiência escolar

No intuito de compreender como se organiza a experiência escolar do professor com o LD e acreditando que “o LD afeta a experiência escolar em todas as suas dimensões, no currículo, na avaliação, nos métodos de ensino e no fazer do professor” (GARCIA, 2011, anotações de aula), serão aqui apresentados elementos de duas conceituações teóricas: as dimensões da experiência escolar (ROCKWELL, 1995) e a escola como espaço da experiência do professor. (DUBET, 1994, 1997). Estas contribuirão sobremaneira para a compreensão da experiência escolar do professor em sala de aula.

De acordo com Rockwell (1995), a experiência de permanecer, de participar da vida cotidiana é única e o conteúdo desta experiência escolar está implícito nas formas de transmissão do conhecimento, na organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. Conhecer como esta experiência se organiza precede do reconhecimento do processo escolar como um conjunto de relações e de práticas institucionais. Ele resulta da atuação conjunta das tradições históricas, das decisões políticas, administrativas e burocráticas com as práticas de ensino dos professores e com a participação dos alunos.

A norma educativa oficial não se incorpora à escola de acordo com sua formulação explícita original. É recebida e reinterpretada dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas que estão ativas dentro da escola. Toda a experiência escolar participa da dinâmica existente entre as normas oficiais e a realidade cotidiana. (ROCKWELL, 1995, p. 14).

As normas e as determinações oficiais não são decisivas neste processo, exercem influência, mas não são simplesmente incorporadas ao contexto escolar, são sim reconhecidas e reinterpretadas. É esta dinâmica o resultado da vida real nas escolas, que constrói a vida cotidiana das escolas.

A reconstrução da lógica geradora destes processos possibilita compreender a vida nas escolas, “daí a importância de reconstruir o que ensina a escola não a partir dos documentos que explicitam como ela deve ser, mas a partir do estudo de sua expressão concreta e cotidiana”. (ROCKWELL, 1995, p. 16).

A experiência escolar é significativa e seletiva e, como contexto de trabalho, a escola define a maioria dos usos e saberes dos quais o professor tem acesso, organizando e limitando possibilidades de experienciar outras situações.

A realização de estudos etnográficos permite adentrar aos múltiplos sentidos da experiência escolar e buscar a construção de um novo objeto de estudo: a escola cotidiana. Rockwell (1995) aponta, a partir da pesquisa etnográfica em escolas mexicanas, algumas das dimensões da vida cotidiana das escolas, afirmando haver um conjunto de dimensões formativas que atravessam a organização e toda a prática institucional da escola, entre elas:

a) a estrutura da experiência escolar: o uso do tempo e do espaço, a seletividade e as regras para agrupar os sujeitos, as normas de participação, os efeitos extraescolares da escolarização;

b) a definição escolar de trabalho docente: a delimitação do trabalho do professor, as concepções sobre o trabalho docente, as formas de ensinar;

c) a apresentação do conhecimento escolar: a organização temática e formal dos conhecimentos, as relações entre conhecimento científico, escolar e cotidiano;

d) a definição escolar do que é aprendizagem: rituais, uso da linguagem, formas de raciocínio, aprendizagem autônoma;

e) a transmissão de concepções de mundo: a transmissão de valores, a iniciação nas regras do jogo, as concepções do mundo social.

Há necessidade da investigação para conhecer a cotidianidade escolar, conhecer os sentidos, compreender os elementos da história explicativos das práticas atuais e encontrar os indícios de mudanças em andamento.

Evidenciando as dimensões elencadas por Rockwell, esta pesquisa etnográfica busca analisar a experiência escolar segundo duas destas dimensões: a definição escolar de trabalho docente e a apresentação do conhecimento escolar.

Os elementos definidores do trabalho docente podem ser pensados a partir das relações e práticas escolares, estabelecidas com a direção da escola, os colegas de trabalho, os alunos e pais. As funções desempenhadas não se limitam àquelas aprendidas nos cursos de formação ou definidas em estatutos próprios, vão além, organizam-se a partir do contexto social no qual a escola se insere, incluem o preenchimento de relatórios e documentações, a preocupação com aspectos de saúde dos alunos e muitas vezes ações voltadas a este fim, a participação em festas e eventos da escola e da comunidade, as informações e os conselhos dados aos pais, a preparação dos alunos para comemorações oficiais, a discussão e mobilização com seus pares na busca de melhores condições de trabalho entre outras.

Para Rockwell (1995), as formas de ensino também se reproduzem na vida escolar cotidiana, principalmente pela repetição de práticas vivenciadas ou aprendidas. É comum encontrar professores de um mesmo nível ou escola trabalhando de formas muito diferentes, mesmo ao seguir um mesmo programa ou usar o mesmo LD.

A organização do conhecimento escolar está vinculada muitas vezes ao LD, sendo a estruturação de conteúdos proposta por ele aquela seguida pela escola, tornando-se assim o conteúdo oficial a ser transmitido. Apple define como o controle curricular é exercido pelos LDs, quando são eles os definidores do conhecimento a ser transmitido.

A forma de apresentar os conhecimentos e de organizar o trabalho seguindo um mesmo planejamento e um mesmo livro tampouco segue um padrão único, apesar de ocorrer numa mesma escola.

Esta capacidade de variar a forma de apresentar os conhecimentos não se deve a um treinamento em métodos ativos ou técnicas grupais, já que se observa em professores com diferentes estilos de ensinar. Parece depender de uma concepção básica do que é aprender, e de certa segurança no conteúdo que se está ensinando [...]. Frente à insegurança no conhecimento, os professores recorrem à segurança na sua forma de apresentação e, de forma contrária, quando dominam os conceitos básicos se permitem explorar diferentes formas de apresentar os conteúdos. (ROCKWELL, 1995, p. 35).

As múltiplas dimensões do processo escolar constituem uma realidade em mudança, na qual aparentemente muitas práticas são preservadas. Mas o que ocorre nas

escolas hoje permite indicar possíveis caminhos futuros. Rockwell (2000) sugere, para uma abordagem da cultura escolar numa perspectiva histórico-cultural, o estabelecimento de três planos de análise, interligados e refletindo as temporalidades presentes na cultura. São eles: a larga duração, a continuidade relativa e a coconstrução¹⁹ cotidiana.

O plano da coconstrução cotidiana abarca toda a produção dos sujeitos que se encontram na escola, ao interagirem entre si e ao trabalharem com os objetos culturais deste espaço. É onde se entrelaçam histórias individuais e locais com as histórias dos instrumentos e dos signos culturais, podendo ser transformados e reinventados.

O âmbito cultural é heterogêneo não somente pela história particular de cada lugar, mas também pela história de cada sujeito. O plano da coconstrução obriga a levar em conta a profunda subjetividade da experiência escolar, a dimensão pessoal e interpessoal de seu significado em cada história de vida e na história da humanidade. (ROCKWELL, 2000, p. 22).

É neste movimento de análise e compreensão das práticas escolares históricas e atuais e mais especificamente das práticas do professor no ensino da leitura e da escrita que este trabalho se fundamentou, compreendendo estas práticas também pela contribuição da Sociologia da Experiência Escolar, proposta por Dubet e Martuccelli (1997).

Admite-se a necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos escolares, considerando que a abrangência da experiência escolar inclui categorias diversas, impostas ao conjunto das experiências e decorrentes das amizades, das preferências, dos encontros e desencontros no cotidiano dos sujeitos na escola, partindo-se do pressuposto de que a escola é um espaço da experiência social dos sujeitos.

Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais únicas, construídas a partir dos diferentes processos de formação acadêmica e continuada, das relações sociais que estabelecem, das trocas e aprendizados com seus pares no ambiente escolar, traduzindo-se na experiência com o processo de escolarização.

A compreensão da experiência do professor com os processos de escolarização encontra respaldo nos estudos sociológicos de Dubet (1994), sobre a sociologia da experiência e em Dubet e Martuccelli (1997) sobre a sociologia da experiência escolar. Dubet (1994) realiza análises a partir da crise das instituições na modernidade contemporânea e da separação progressiva da ação social e da subjetividade individual.

¹⁹ Tradução livre de co-construcción.

Para ele, a noção de experiência considera os atores sociais não redutíveis a modelos propostos por uma teoria pura, pois estes atores estão inscritos em várias lógicas, cabendo à teoria poder explicar a atividade, a crítica e a reflexividade destes atores ao resolverem conflitos e situações concretas.

Estas situações concretas traduzem-se neste estudo nas relações docentes com os LDs, realizadas durante seu processo de formação profissional e também no ambiente escolar onde desenvolve suas atividades profissionais, problemática esta discutida no decorrer deste trabalho.

Pensar a noção de experiência no contexto da formação e da atividade profissional do professor passa num primeiro momento pela discussão dos conhecimentos e habilidades adquiridos nas diferentes vivências destes sujeitos na sua formação acadêmica e na formação continuada, bem como na troca cotidiana realizada no espaço escolar, com seus pares, com os próprios alunos com quem compartilha a construção do conhecimento e com os materiais utilizados para organizar suas aulas.

Ao se propor a pesquisar e compreender o espaço escolar e o professor, nesta perspectiva, não cabe ao pesquisador desvelar a coerência interna desta escola para compreender seu funcionamento, mas sim entender a construção da escola no processo das relações sociais, compreendendo a experiência como uma forma de construir o mundo.

Preocupados com os sujeitos professores e alunos que constituem a escola e pesquisando a realidade educacional francesa, Dubet e Martuccelli (1997) questionam o tipo de sujeitos que a escola produz, investigando qual tipo de ator social e de sujeito é formado no decorrer dos longos anos passados na escola, considerando a riqueza das relações que ocorrem entre alunos e professores e que o espaço escolar é essencial na vida infantil e juvenil.

Não desconsiderando suas funções de reprodução social, enfatizam a importância de assumir a escola como um espaço de produção. A escola já não funciona como uma instituição, se parecendo cada vez mais com um mercado onde há uma competição entre os diversos atores, os quais, por meio de diversas estratégias, estão em busca de qualificações cada vez maiores, submetendo a importância social das filosofias e valores educativos às expectativas e promessas advindas do êxito escolar. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 11).

A escola não fabrica mais, de forma harmônica, atores e sujeitos que desempenham papéis preestabelecidos e pré-definidos. Os papéis a serem desempenhados, e a própria noção de papel, passam a ser redefinidos, construídos a partir da experiência, pois os estudantes buscam uma formação capaz de programar e conduzir suas experiências de aprendizado, não mais se submetendo à aprendizagem de papéis definidos e impostos. Torna-se fundamental compreender como se constrói a subjetividade dos indivíduos, como ela se constrói na experiência.

Para Dubet (1994), o papel do sociólogo ao produzir teoria sociológica pode ocorrer pela própria teoria ou partindo de problemas empíricos, questionando as respostas teóricas suscitadas. Acreditando neste último caminho, o autor realizou estudos com jovens e populações marginalizadas da França e grande parte destas pesquisas empíricas fundamentam sua proposta de uma Sociologia da Experiência, pela qual discute a possibilidade de compreender os processos de socialização não mais a partir da Sociologia clássica.

Neste contexto da pesquisa empírica, utiliza o conceito de experiência social ao considerar que os atores observados não podem ser reduzidos a modelos propostos por uma teoria pura. Estes atores estão inscritos em várias lógicas, e a teoria deve poder explicar a atividade, a crítica e a reflexividade destes atores ao resolverem conflitos e situações concretas. Define desta forma experiência social:

Llamo experiencia social a la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos. Se puede distinguir tres tipos puros de la acción que son definiciones de uno y del otro, al mismo tiempo que modos de articulación del actor y del sistema. (DUBET, 1994, p. 117).

Esta heterogeneidade permite falar de experiência, definida pela combinação de várias lógicas de ação. As combinações de lógicas de ação organizativas da experiência social do indivíduo atual não têm centro, elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental. A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera, necessariamente, uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. (DUBET, 1997, p. 94).

Para Dubet, a experiência social é uma maneira de construir o mundo. Existe alguma coisa na experiência social do indivíduo contemporâneo de inacabado porque não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. Não

existe uma socialização total em uma única lógica de ação, processa-se uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel.

Neste constructo teórico, a escola não pode ser reduzida às relações pedagógicas entre alunos e professores, já que todos têm experiências fora dela e tais experiências estão em constante relação com os sujeitos, não no sentido determinista, como indicado por algumas teorias sociológicas, mas tais experiências permitem aos sujeitos um certo domínio de sua socialização.

O papel social do professor hoje não está previsto em normas e regulamentos e não constitui mais a identidade de todos aqueles que ensinam. Este papel constrói-se cotidianamente nas diferentes relações e trocas realizadas por este sujeito, organiza-se segundo sua história de vida enquanto sujeito e pela forma como se produz e produz a sua realidade. A partir deste pressuposto, será analisada a experiência escolar do professor com os LDs.

3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“El objeto de estudio no es la situación que se observó, sino el producto del proceso de conocer”.(ROCKWELL, 2009).

Para a produção de dados deste estudo, a etnografia se constituiu como opção teórico-metodológica principal por possibilitar captar a heterogeneidade da escola e compreendê-la no seu fazer cotidiano. A etnografia é assim compreendida segundo a concepção de Rockwell (2009), que considera a construção de conhecimentos sobre a escola e o fato deles apontarem novas possibilidades de relação com o trabalho educativo o papel principal da etnografia educacional.

A visão da escola enquanto um espaço social permite considerar que nela ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, de criação e recriação de conhecimentos, valores e significados, rompendo-se com uma visão de cotidiano estático e repetitivo. A etnografia possibilita que a vida cotidiana seja reconstruída e explicada, como argumentam Ezpeleta e Rockwell:

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 145).²⁰

A pesquisa do tipo etnográfico permite a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária, caracterizando-se fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Desta forma tem sido um instrumento de grande importância para as pesquisas da prática escolar cotidiana.

A pesquisa de campo que deu origem a este estudo realizou-se com uma professora numa turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba, de março a dezembro de 2012. Foram realizadas aproximadamente 130 horas de observação participante. Com caráter exploratório e pelas razões que serão destacadas no decorrer deste capítulo o estudo exploratório foi realizado no ano de 2011, entre os meses de março a agosto, quando foram realizadas

²⁰ Texto publicado pela primeira vez no Brasil em 1983 e reeditado em 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>

observações com uma professora numa turma de segundo ano do município de ensino de Curitiba.

Neste capítulo serão retomados os fundamentos orientadores da pesquisa etnográfica educacional para apresentar os instrumentos utilizados na pesquisa empírica. Serão ainda descritos a delimitação e os procedimentos de pesquisa realizados e a construção das categorias analíticas que organizaram a construção do capítulo posterior.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO

Segundo Rockwell (2009, p. 48), “Em um sentido estrito a etnografia pode ser entendida como um processo de documentar o não documentado”. A autora indica que a base deste processo constitui-se no trabalho de campo com a elaboração dos registros e do diário de campo e que os registros e as análises são tarefas complexas para o pesquisador. Reforça que estes são os procedimentos centrais da etnografia, a constante observação e a interação com os sujeitos da pesquisa, mas que outros procedimentos mais sistemáticos podem ser necessários no campo, como entrevistas, documentos, jogos e mapas.

A permanência prolongada e a observação participante como estratégia privilegiada de trabalho de campo permite considerar as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, sendo possível “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23).

Nesta pesquisa a observação participante foi utilizada como procedimento metodológico principal para o trabalho de campo, sendo associada às entrevistas e análise documental.

As observações na escola ocorreram inicialmente no estudo exploratório em 2011 e efetivaram-se no estudo principal em 2012. Para André (1995, p.41) as técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, possibilitam documentar o não documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam a prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais e reconstruir os significados que são criados e recriados no cotidiano pedagógico.

Dentro da perspectiva de pesquisa etnográfica adotada nesta tese, a entrevista representou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, aliado às observações, sendo utilizada para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Bogdan e Biklen (1994) destacam ainda que nos estudos de observação participante, nos quais o pesquisador já conhece os sujeitos, a entrevista assemelha-se a uma conversa, em determinados momentos da observação as situações podem se transformar em entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas nas quais não há uma ordem rígida de questões a serem seguidas, apenas um roteiro com as questões orientadoras, ocorreram em dois momentos distintos do estudo principal com a professora da turma de segundo ano.

A primeira ocorreu após um período de observação em sala e quando já existia uma aproximação entre pesquisadora e professora, considerando que assim a relação estabelecida na entrevista ocorreria mais naturalmente. Nesta entrevista (20/06/12) foram discutidos aspectos relativos: à organização do trabalho de 2º ano adotados pela escola; às especificidades da organização do trabalho com a alfabetização da professora; ao planejamento e proposição de atividades voltadas ao uso do LDA; ao processo de escolha do LDA na escola; às impressões sobre o LDA em uso no ano escolar e aqueles relacionados à trajetória profissional da docente.

Na segunda entrevista realizada (13/11/12), priorizou-se a compreensão de elementos relacionados ao uso do LDA observadas em sala: critérios para seleção ou não de unidades do livro; critérios adotados para o uso; pontos fortes no trabalho proposto pelo LD; avaliação dos gêneros textuais abordados; organização geral da obra entre outros.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e após a transcrição aprovadas ou alteradas pela entrevistada, depois de realizada sua leitura. No texto resultante da entrevista, preservaram-se as informações, sendo retiradas as marcas da linguagem oral para torná-lo mais claro. No transcorrer da pesquisa, várias outras situações de entrevista ocorreram, em conversas realizadas com a professora, no horário do recreio, enquanto os alunos estavam em aulas de educação física e algumas vezes ao final do dia letivo. As conversas ocorreram geralmente na sala de aula e foram significativas porque a professora muitas vezes mostrava o caderno dos alunos ou as atividades a que se referia

no próprio livro. O caráter mais informal das situações revelou uma proximidade entre a professora e a pesquisadora no compartilhamento das situações cotidianas.

Estas conversas foram registradas pela pesquisadora logo após sua realização, evitando-se assim a perda das informações. Com duas das pedagogas da escola que estavam mais dedicadas ao encaminhamento das turmas de segundo ano, também foram realizadas conversas.

A realização de entrevistas, neste estudo, objetivou além da compreensão dos contextos de uso do LD a explicitação pela professora de suas práticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita fazendo uso do LDA, de forma que as observações e as entrevistas foram complementares durante o processo da pesquisa. As análises teóricas buscaram privilegiar o entrelaçamento dos conteúdos das observações com os relatos da professora, na construção de um texto analítico. Nesta perspectiva André (2011), investigando também o LDA observou:

[...] conjugar observações e entrevistas permitiu mapear as filiações metodológicas e teóricas subjacentes às práticas de ensino, bem como analisar os saberes docentes práticos e as relações com os usos dos livros didáticos. O cruzamento entre relatos e entrevistas permitiu observar o que aprendem as professoras com os livros didáticos e como os modificam em função de seus saberes. (ANDRÉ, 2011, p.185).

A permanência no campo por um tempo prolongado possibilita uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa e o estabelecimento de uma relação de confiança. Pude perceber no decorrer da pesquisa que a atitude da professora modificou-se, nas conversas que tivemos, pois mais ao final do ano ela preocupava-se em detalhar as situações e muitas vezes a iniciativa era sua de no horário do recreio permanecer na sala para conversar.

Considero que esta aproximação pode ser resultante do processo de pesquisa etnográfico, mas que também, na sala de aula o professor, assim como o pesquisador na sua pesquisa, é solitário no desempenho de seu trabalho. O professor anseia discutir com seus colegas, equipe pedagógica, pais ou demais sujeitos que compartilham com ele do espaço escolar, suas dúvidas, desejos, sucesso dos alunos e as boas ideias colocadas em prática e na maior parte das vezes os espaços de reunião pedagógica e de discussão restringem-se a apontar as dificuldades dos alunos ou criticar ações pedagógicas não tão bem-sucedidas.

3.2 A DELIMITAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Realizar uma pesquisa etnográfica, buscar compreender como se constrói a experiência escolar cotidiana de uma professora generalista das séries iniciais, discutir a seleção e organização de LDs utilizados no trabalho de alfabetização constituem as grandes questões desta pesquisa e orientam a escolha de uma turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal como campo empírico. Este processo de escolha da escola, da turma e da professora é a seguir descrito com as justificativas necessárias para a compreensão do percurso realizado.

O ingresso da criança aos seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental a partir da Lei Nº. 11.274 (BRASIL, 2006), que institui o EFNA, trouxe desafios, sobretudo pedagógicos, para a organização dos anos iniciais, principalmente no que tange à alfabetização. Esta nova organização pode ser verificada nos documentos orientadores do governo federal e de maneira mais específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EFNA (Resolução CNE/CEB 7/2010) determinando que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e a continuidade da aprendizagem no chamado ciclo de alfabetização e letramento.

Estas DCNs orientam os sistemas estaduais e municipais na elaboração curricular e, desta forma, seguindo tais orientações, o tempo destinado ao trabalho com a alfabetização e o letramento pode ser mais bem distribuído neste ciclo. Partindo desta premissa, o segundo ano do ensino fundamental é o momento no qual os alunos já realizaram um trabalho inicial com a leitura e a escrita e o processo de sistematização ocorrerá de uma forma mais intensiva pelo professor, justificando a escolha desta etapa de ensino para ser investigada nesta pesquisa.

Para a escolha da escola onde seria realizado o trabalho empírico, utilizou-se como critério que fosse uma escola pública, visto ser nesta rede de ensino onde se concentra a maior parcela de estudantes no Brasil e por ser esta rede a participante da escolha de livros do PNLD, realizando-se então na rede municipal de ensino de Curitiba.

A rede municipal de Curitiba é composta de 181²¹ escolas municipais, agrupadas conforme sua localização geográfica, em nove núcleos regionais de educação, os quais reúnem equipes administrativas e pedagógicas para atenderem a Educação Infantil e o

²¹ Em 2012, informações disponíveis no portal <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/>

Ensino Fundamental. A equipe responsável pelo ensino fundamental é composta por pedagogos, alfabetizadores e um profissional da área de Matemática e é responsável pela orientação e acompanhamento às escolas bem como pelo trabalho com a formação continuada e capacitação em serviço, inclusive nas áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa.

Sobre esta rede de ensino cabe ressaltar: apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) acima da média nacional e este índice vem crescendo a cada avaliação²²; há um crescimento efetivo anualmente nos gastos em educação e disponibiliza oferta de formação continuada e incentivo à formação acadêmica aos profissionais da educação.

As escolas municipais estão em sua maioria organizadas por ciclos de aprendizagem, estruturando-se em dois segmentos: o primeiro segmento (anos iniciais) composto por cinco anos e compreende o ciclo I – Etapa inicial, 1ª e 2ª etapas – e o ciclo II – 1ª e 2ª etapas; o segundo segmento (anos finais) composto por 4 anos e compreende o ciclo III - 1ª e 2ª etapas – e o ciclo IV – 1ª e 2ª etapas.

Após a formalização da solicitação de realização da pesquisa para a mantenedora e sua posterior autorização, foram indicadas escolas de três núcleos regionais de educação, num total de vinte e cinco escolas, nas quais a pesquisadora poderia entrar em contato com a equipe escolar e realizar a escolha por uma escola.

Realizou-se então, em março de 2011, um contato inicial por telefone com quatro escolas, no qual procurou-se conversar com a direção ou equipe pedagógica para apresentar o projeto de pesquisa. Apenas uma das escolas disponibilizou-se a conhecer o projeto em uma reunião com a equipe pedagógica. Após a reunião a equipe solicitou um tempo para analisar o projeto e discutir com os professores a disponibilidade de participação. Seguiram-se outros contatos e esclarecimentos e a pedagoga da escola informou que a professora participante da pesquisa estava com problemas pessoais não havendo outra professora disponível.

Frente a esta resposta, retomou-se a relação de escolas, estabeleceram-se novos contatos telefônicos iniciais com mais cinco escolas. Em duas delas houve visita e apresentação do projeto de pesquisa e numa delas prontamente a direção da escola manifestou interesse e indicou uma professora, de uma turma de segundo ano. Esta

²² Quadros comparativo com estes índices disponíveis em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoeseducacionais/arquivos/241.pdf>

concordou em receber a pesquisadora e apresentava uma larga experiência no trabalho anterior com a 1ª série. Partiu-se então para os esclarecimentos e acertos necessários com a professora e a observação em sala teve início no final do mês de março de 2011, sendo realizada inicialmente uma vez na semana. Foram realizadas aproximadamente 30 horas de observação em sala, com a presença da professora regente da turma e mais oito horas de observação na turma com a presença de outras professoras. As especificidades deste processo serão relatadas na seção denominada Estudo Exploratório.

Devido a algumas dificuldades no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela professora durante o período letivo, optou-se pela realização da observação do trabalho de outra professora no ano de 2012, configurando o segundo momento da pesquisa, que passou a ser denominado de Estudo Principal. Para esta etapa novamente procedeu-se ao pedido de autorização junto à SME no início de 2012 e após os encaminhamentos necessários conseguiu-se a liberação para a pesquisa e a indicação de escolas de um núcleo de educação, o qual agrupava mais de vinte estabelecimentos de ensino.

Com a relação de escolas e uma breve pesquisa no portal Cidade do Conhecimento²³, constatou-se que este núcleo abrangia escolas de diversos portes localizadas em regiões não tão distantes do centro da cidade. Utilizou-se como critério sortear as escolas e fazer o contato gradualmente, até selecionar uma disponível para receber a pesquisa.

Foram contatadas seis escolas, algumas somente por telefone, outras pessoalmente para expor o projeto de pesquisa e nenhuma se dispôs a aceitar o estudo em sua escola por razões diversas. Na sétima escola houve uma boa receptividade pela equipe gestora e a pedagoga responsável pelos segundos anos já numa reunião inicial indicou uma professora que julgava ser excelente, experiente, não só com conhecimento de sala de aula, com experiência em outras funções na rede municipal de ensino e, com certeza, aceitaria fazer parte da pesquisa. Após conversa com a professora indicada, esta manifestou seu pronto acolhimento e iniciou-se a observação na turma de segundo ano.

Cabe oportunamente uma reflexão sobre a situação vivenciada pela pesquisadora ao buscar uma escola para empreender seu estudo. Percebeu-se principalmente nos contatos com a equipe administrativa e gestora das escolas ser a pesquisa acadêmica

²³ Portal que disponibiliza informações e materiais sobre a rede municipal de ensino de Curitiba.

pouco significativa para o contexto escolar, visto que várias escolas responderam negativamente sem ao menos conhecer o projeto de pesquisa. Entre as respostas ouvidas com maior frequência e que chamaram a atenção: “já estamos comprometidos com vários estagiários”, “são poucas as professoras a aceitar pessoas estranhas em sua sala” e “as pesquisas só tomam o tempo do professor”.

Este fato também pôde ser compartilhado com outros pesquisadores em dois eventos distintos durante o ano de 2012, no X Colóquio sobre Questões Curriculares e no 1º Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa. Nas sessões de apresentação de trabalhos esta temática foi discutida e alguns pesquisadores sugeriram a produção de textos sobre as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador ao buscar uma escola para desenvolver sua pesquisa.

Quais serão os motivos ocasionadores deste afastamento entre a pesquisa e a realidade escolar? Como vem historicamente se estabelecendo a relação universidade e escolas de educação básica? Para a escola, campo empírico da pesquisa, há alguma contrapartida?

Para Zeichner (2000, p. 207) as dificuldades encontradas na realização de pesquisas educacionais no interior das escolas são resultantes do quase consenso entre os professores de que a maioria das pesquisas educacionais realizadas pelo universo acadêmico não trazem mudanças nas escolas. O autor afirma haver um ceticismo dos professores em decorrência do caráter abstrato apresentado pelas pesquisas e seu resultado sempre aponta para o lado negativo da educação: o que ela não faz, o que não está dando certo, levando os professores a sentirem-se explorados com as situações de pesquisa.

Este caráter da negatividade apontada nas pesquisas educacionais estava presente nas observações de Ezpeleta e Rockwell nos estudos desenvolvidos na América Latina no final dos anos 1980, como já mencionado.

Outro aspecto que pode estar relacionado a esta situação refere-se à própria relação escola-universidade, muitas vezes, a universidade é vista pela comunidade e principalmente pelos profissionais da Educação Básica como a responsável pela produção de conhecimentos, e a escola, como o local de aplicação dessa teoria, mantendo-se distante dos problemas da realidade escolar.

Tardif (2002) sugere alterações nas concepções e práticas de pesquisa e nos cursos de formação em Ciências da Educação, considerando os professores como

sujeitos do conhecimento e não apenas objeto de pesquisa e as escolas como parceiras de investigação científica. O autor sugere que as pesquisas se tornem produções para o ensino e ocorram com os professores, considerando suas necessidades, anseios e acrescentando algo às suas práticas.

3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

A realização do estudo, em 2011, ocorreu na escola Diamante²⁴, anteriormente de esfera estadual e municipalizada em 2002. É uma escola de médio porte com 12 salas de aula, funciona nos turnos da manhã e tarde com turmas do pré ao 5º ano do ensino fundamental, organizada em ciclos de aprendizagem e no turno da noite atende alunos da Educação de Jovens e Adultos. Nos finais de semana faz parte do Programa Comunidade Escola²⁵. A equipe técnico-pedagógica é composta pelo diretor, vice-diretor, suporte técnico pedagógico (três pedagogas) e chefe de apoio administrativo.

A comunidade atendida pela escola é na sua maioria de baixa renda, segundo consta no Projeto Político Pedagógico. O espaço físico da escola é bastante amplo, além das salas de aula e dos espaços destinados à equipe técnica conta com uma sala de informática, biblioteca, sala de apoio, pátio coberto e aberto e uma cancha de esportes coberta.

Logo na primeira visita à escola pude observar os alunos no horário de recreio e a forma de se movimentarem ao entrarem e saírem da sala demonstrava organização. A ao término do recreio, uma música suave tocava e logo da chegada da professora retornavam às salas.

Na reunião inicial com a pedagoga apresentei o projeto de pesquisa, esclareci as dúvidas e ela mostrou o espaço físico da escola, fez algumas apresentações breves e levou-me até a presença da professora Clara, que se encontrava na sala de estudos. A professora demonstrou interesse pela pesquisa e anunciou que gostaria de aprender um pouco sobre pesquisas para um dia poder fazer o Mestrado. Coloquei-me a disposição para auxiliá-la.

²⁴ Os nomes das escolas e das professoras são fictícios para preservar a identidade das mesmas.

²⁵ Programa da rede municipal de Curitiba que oferece atividades para a comunidade no final de semana.

Acertamos o dia da semana nos quais faria as observações. Clara indicou a 4ª feira, pois neste dia permanecia o período todo com os alunos e sugeriu que poderíamos conversar sempre nas terças-feiras, dia da sua hora atividade. Combinamos que, em algumas situações previamente estabelecidas, eu compareceria dois dias seguidos para realizar a observação. Esclareci qual seria meu papel na sala, priorizando a observação do trabalho realizado pela professora e buscando sempre me reportar a ela sobre dúvidas e esclarecimentos. Reforcei o quão importante para a pesquisa seria observar o uso dos LDs e poderemos conversar sobre isto. Clara anunciou que não seria necessário ficar preocupada porque quase diariamente utilizava os livros, principalmente no trabalho de alfabetização, reforçando serem poucas as professoras dos 1º e 2º anos a efetivamente usar os LDs, diferentemente das práticas realizadas pelos professores dos anos finais.

Após estes combinados, iniciaram-se as observações em sala, inicialmente sempre na quarta feira no período da tarde. Procurei sempre chegar ao início do período e permanecer até o término para não interferir na dinâmica do trabalho. As observações ocorreram no mês de abril e maio de 2011, como combinado anteriormente, num total de sete observações.

No mês de junho a professora ausentou-se por motivo de doença só retornando após as férias letivas no final do mês de julho. Neste período de ausência da professora Clara, compareci à escola por mais duas vezes, mas não realizei observações em sala. Numa dessas ocasiões as crianças estavam distribuídas em outras salas e em outra estavam em aulas especiais. A orientação da pedagoga foi a de aguardar o retorno da professora e desta forma regressei no início de agosto.

Clara, em nosso primeiro contato no início do segundo semestre, relatou estar em tratamento médico, mas afirmou que estaria novamente na escola e combinou avisar se fosse necessário novo afastamento. Realizei observação em sala por mais uma vez e, após suas ausências frequentes, precisou afastar-se definitivamente em setembro.

Com esta situação vivenciada, os rumos da pesquisa foram alterados. Considerando que não foi possível um acompanhamento efetivo com a professora Clara, optei por realizar o trabalho empírico novamente no ano de 2012. Os elementos deste estudo exploratório são aqui analisados e por terem colaborado na focalização da pesquisa.

Na pesquisa de campo realizada na Escola Diamante, os relatos da professora e da equipe pedagógica indicaram que os professores dos primeiros e segundos anos da

unidade escolar pesquisada não realizavam um trabalho sistemático com os LDs. Os livros constituíam-se em mais um dos materiais de consulta e de apoio para a organização das aulas e nas aulas não eram seguidos de maneira sequencial, não sendo utilizados na maior parte das vezes na sua totalidade durante o ano letivo.

Nas observações realizadas na turma de segundo ano, percebeu-se que a professora, de forma contrária às orientações da equipe pedagógica da escola e da maioria do corpo docente, utilizava prioritariamente LDs no seu cotidiano de educadora e também os mesclava com outros materiais didáticos. Para esta professora:

[...] o livro didático é meu auxiliar, me ajuda a organizar o que estou trabalhando. É claro que não uso exclusivamente o livro para alfabetizar, organizo vários outros materiais, exercícios e atividades no caderno. (Professora Clara, 03/05/2011)²⁶.

Há neste relato da professora a indicação clara da função desempenhada pelo livro na organização do seu trabalho, principalmente na área da alfabetização, na qual o LD é o núcleo central da organização das aulas, e é a partir dele que ocorre o planejamento de outras atividades.

Sobre a forma de uso do LDA, Clara relata utilizá-lo seguindo a sequência proposta pelo autor:

Eu uso o livro sempre na sequência, senão fica confuso tanto para mim como para os alunos, algumas coisas só funcionam bem se forem seguidas e o livro é uma delas, senão parece que se perde o fio da meada. Por isso no começo não uso muito, só quando dá para eles acompanharem, aí fica mais fácil de seguir na sequência. (Professora Clara, 03/05/2011).

A justificativa de Clara para o uso do LD coincide com as reflexões de Choppin (1992), ao analisar as funções que o LD desempenha no processo escolar, quando indica serem os livros escolares “utilitários da sala de aula” sendo produzidos para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, pois partem da apresentação gradual dos conteúdos, são ordenados em unidades ou lições que favorecem o seu uso coletivo (em sala de aula) ou individual (em casa ou em sala). Desta forma, este artefato cultural está presente na escola pública de forma efetiva, principalmente por ser distribuído por meio de programas oficiais, embora o seu uso pelos professores ocorra de formas diversas.

²⁶ Para os relatos de entrevista e registros de diário de campo será adotada a formatação Arial 11.

Esta situação nos remete à discussão sobre o processo de construção social da escola, compreendendo como cada realidade particular vai configurando-se de forma única, neste caso como esta professora constrói sua prática pedagógica a partir de elementos que não são os critérios e as expectativas da unidade escolar como um todo. Sua relação com os materiais didáticos não segue as definições do grupo de professores da escola.

Em todas as observações realizadas na classe de Clara foi possível acompanhar o uso do LDA. Em algumas situações era o livro o introdutor da discussão de uma temática, em outras, após um trabalho, a professora utilizava-o de forma complementar. Na descrição a seguir, é possível acompanhar uma destas formas, pela qual a professora iniciou a unidade 2 do livro *Porta Aberta*, que traz o texto *A minhoca e os passarinhos*. Ela recorreu a uma motivação inicial, não começando diretamente com o livro.

Data da observação: 04/05/2011

Nº de alunos: 23

14h00

Prof.^a Clara.: A história de hoje tem vários bichinhos, vamos ouvir em total silêncio!

(os alunos estão sentados no chão num semicírculo e a professora sentada com eles conta e dramatiza uma pequena história sobre uma minhoca)

Prof.^a Clara : Quem já viu ou pegou numa minhoca?

Aluno A: É um animal sem ossos.

Aluno B: É comida de passarinho.

[...]

Escreve a palavra no quadro e os alunos já pegam seu “caderno do alfabeto”, abrem na letra M, escrevem a palavra MINHOCA e fazem o desenho.

Escreve a família silábica, os alunos copiam e já sabem como fazer, devem procurar em casa figuras com as sílabas.

Prof.^a Clara: Agora guardando rapidinho o caderno e pegando o livro, abrindo nesta página que tá no quadro, quem não achar procura pelo desenho, olhem aqui! Olha, vamos fazer uma tarefa diferente no livro, no livro tem a mesma história que eu contei, mas está escrita diferente. Vou ler e vocês vão só acompanhando.

Aluno C: A tua era mais legal, tinha mais bichinhos.

Explora a ilustração do texto.

Prof.^a Clara: Vamos desenhar no quadro o que aconteceu na história, bem lindinho!

[...]

Inicia os exercícios propostos, explicando pausadamente, conta com o auxílio da corregente para orientar os alunos.

Notas de campo, 04/05/2011.

Na atividade descrita, a posição adotada pela professora remete ao livro como um instrumento auxiliar e não exclusivo na prática cotidiana de alfabetização, caracterizando seu uso como parcial, complementando-o com outras atividades, organizadas conforme as necessidades da turma. A condução do trabalho pela professora parte da contextualização de uma história, a contação da mesma e depois a sistematização das palavras, ao partir para o uso do livro está sistematizando o trabalho anterior.

A necessidade da contextualização, principalmente no trabalho de alfabetização pode ser pensada a partir da influência do construtivismo. Mortatti, em conferência proferida em 2006²⁷, sintetiza resultados de pesquisas desenvolvidas há mais de duas décadas, sobre a história da alfabetização no Brasil afirmando que a introdução dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita a partir da década de 1980 no Brasil provocou uma revolução conceitual, modificando teorias e métodos relacionados à alfabetização e consequentemente às cartilhas utilizadas para alfabetizar.

Os livros de alfabetização organizados sob a influência do construtivismo refletem uma preocupação com a “desmetodização da alfabetização”. (MORTATTI, 2006). Isto ocorre em livros com enfoque prioritário no trabalho com os textos em detrimento do SEA. Novos olhares sobre a alfabetização foram lançados, desafiando o professor a propor uma organização da alfabetização contextualizada e significativa, resultando em propostas de trabalho que partissem do texto.

Sobre esta atividade a professora comenta que a maioria não lê ainda, mas sua preferência é usar o livro mesmo assim porque tem ilustrações e é mais significativo que só as folhas impressas. Quanto ao uso do livro pelos alunos “[...] eles vão usar mesmo, com autonomia, no segundo semestre só, mas não dá para esperar até lá, então vamos usando como dá, tem também a questão da letra que dificulta, pois só usamos caixa alta”. (Profª Clara, 04/05/11).

A discussão sobre o tipo de letra mais adequado a ser utilizado no processo de alfabetização é temática recorrente na área. Segundo Batista et al (2006) “infelizmente, não existe, no Brasil, um consenso a respeito do tipo de letra mais adequado a ser utilizado nos momentos iniciais da alfabetização.” Muitos educadores concordam com o pressuposto de que a letra imprensa maiúscula seria o melhor tipo a ser empregado nesses momentos, mas os materiais e práticas adotados trazem um número variado de

²⁷ Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

escolhas no que diz respeito a esse aspecto. Com relação ao tipo de letra, observei que a professora reescreve todas as atividades no quadro de giz com letra caixa alta, muitas vezes reescrevendo no livro do aluno as palavras.

Na situação descrita anteriormente (texto: A minhoca e os passarinhos) há toda uma preparação do contexto para chegar depois ao livro, mas não ocorre sempre desta forma, pois em alguns momentos a professora Clara utiliza o livro diretamente, como na situação a seguir.

Data da observação: 13/04/2011

Nº de alunos: 27

14h00

Prof.^a Clara- Abram o nosso livro Porta Aberta, que já está na carteira na página 17, observem no quadro, o 1 e o 7. Coloquem o dedinho no 3 e depois olhem pro quadro.

Reproduz no quadro de giz o quadro que está no livro, com as letras do alfabeto, em algumas letras já estão escritas palavras nas outras letras os alunos devem completá-las.

3. Descubra o segredo e complete o quadro.

A	abacaxi
B	
C	
D	dragão
E	
F	
G	
H	homem

Reprodução de trecho do exercício 3. Livro porta aberta- 2º ano - FTD

Prof.^a Clara- Está escrito aqui no 3, “Descubra o segredo e complete o quadro”, alguém pode me contar qual será este segredo?

Alunos comentam em uníssono: As letras!

Prof.^a Clara - Muito bem, e o que faremos com as letras? Sim, vamos completar, mas antes escrever as palavras com a nossa letra. Os alunos copiam as palavras.

Ao escrever no quadro escreve com letra de forma maiúscula. (...)

Relatos de campo - 13/04/2011

A atividade acima descrita inicia-se no livro, a professora a reproduz no quadro de giz e todos a realizam coletivamente. Ela discute com os alunos letra a letra, estes resolvem a palavra a ser escrita e só então completam o quadro, todos escrevem a mesma palavra e fazem o desenho correspondente. O exercício tem a duração de 50

minutos. Depois disso, retoma uma lista com o nome dos alunos em ordem alfabética e parte para outros exercícios de ordem alfabética. Neste dia a professora só utilizou o livro para este exercício.

Quais são as condições que organizam a situação de uso ou não de materiais didáticos específicos pelo professor? A partir dos elementos observados questiona-se se há uma relação entre o uso dos livros didáticos e as experiências dos professores com este material nos seus processos de formação pessoal e profissional.

A professora menciona que segue os LDs desde seu ingresso na carreira de Magistério e em suas primeiras experiências como alfabetizadora, aprendidas em grande parte com outra professora. Num primeiro momento o livro conduzia toda sua prática de alfabetizar, com a experiência foi podendo organizar melhor o trabalho, sempre com os livros e outros materiais de apoio, muitas vezes outros LDs já conhecidos.

Ao recordar do início de sua carreira com uma turma de 1ª série, a professora relata que, após sua formação acadêmica, ingressou na rede municipal, numa escola com muitas turmas de 1ª série, sendo avisada pela direção da escola ser esta a “prova de fogo” dos professores iniciantes, dar aula na 1ª série e se fosse uma boa alfabetizadora se sairia bem em qualquer turma.

No início não foi fácil, não foi nada fácil mesmo, mas esta escola onde eu iniciei tinha várias turmas de 1ª série e havia uma professora já mais experiente, a grande responsável pelo meu sucesso nesta tarefa. Ela se sentava junto com as professoras no dia da permanência (quando havia) e contava tudo que tinha planejado para a semana e também como havia feito na semana anterior e qual tinha sido o resultado. Eu aprendi a ser professora ali, junto com aquelas outras professoras. Muito do que faço hoje na sala de aula tem a ver com esta experiência inicial. (Professora Clara, 06/06/2011).

O professor, nos seus processos de formação e de construção de uma identidade profissional, experiencia situações diferenciadas a partir das quais constrói o seu saber profissional. Para Tardif (2002) o saber constitutivo da prática docente tem origem em saberes provenientes de sua formação profissional e também em saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes saberes ocorrem no contexto social, nas relações sociais e profissionais, nos locais de trabalho e nas experiências e práticas cotidianas, vivenciadas tanto como professor quanto como aluno.

Pensar a noção de experiência no contexto da formação e da atividade profissional do professor passa, num primeiro momento, pela discussão dos

conhecimentos e habilidades adquiridos nas diferentes vivências destes sujeitos na sua formação acadêmica e na formação continuada, bem como na troca cotidiana realizada no espaço escolar, com seus pares, com os próprios alunos com quem compartilha a construção do conhecimento e com os materiais utilizados para organizar suas aulas.

Albuquerque e Moraes (2005, p. 262), ao discutirem resultados de pesquisas realizadas comentam, “[...] em oposição a uma visão reducionista que pressupõe que os docentes seguem o que se propõe nos LDs, as práticas das professoras alfabetizadoras pareciam apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização”, relacionadas às suas histórias de sujeitos que foram alfabetizados, vivenciando processos de formação e se tornando profissionais, indicando ainda que essa trajetória vivida pelas professoras parecia refletir na fabricação de suas práticas em sala de aula ante os modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrições por instâncias externas à escola.

Em entrevista com a professora pesquisada, esta profissional não se recordou de haver cursado, em seu processo de formação acadêmica no curso de Pedagogia, disciplinas que fizessem menção, uso ou discussão sobre os LDs, mas afirmou que na sua formação de Magistério no Ensino Médio fazia uso constante dos livros para preparar suas regências (aulas ministradas no estágio do curso), indicando ser esta uma alternativa sua para desenvolver as atividades pedagógicas, nunca havendo indicação dos professores do curso para fazer uso deste recurso.

Os LDs se constituem numa das fontes a partir das quais o professor constrói o seu saber. Os saberes oriundos dos programas e livros tornaram-se historicamente preponderantes na formação docente e Tardif discute que hoje se faz necessária uma análise mais crítica e mais voltada para as reais necessidades da escola, afirmando que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p. 23).

A professora afirma que ao preparar suas aulas recorre constantemente aos LDs disponibilizados pela escola e encontrados na sala dos professores, sendo muitas vezes criticada por alguns colegas que afirmam produzir seus materiais diretamente com

consultas a sites pedagógicos. Sobre a consulta a outros livros comentou “[...] realizo consultas em outros livros, algumas vezes é necessário adaptar a atividade e em outras reproduzo como está proposto, sempre encaixando o exercício ao meu planejamento.” (Professora Clara, 06/06/2011).

Trazendo as contribuições de Reiris (2005) para a discussão desta temática, esta pesquisadora observou que os materiais organizados pelos professores para suas aulas eram produzidos a partir de fotocópias de LDs, o que ela passou a chamar de “livro invisível”, como o conjunto das atividades coletadas em outros LDs. Contraditoriamente, comenta que esta prática não traz avanços significativos para o currículo, e sim, reforça o parcelamento dos saberes e restringe a possibilidade do aluno organizar-se dentro da estrutura e da coerência interna do livro.

As análises realizadas nesta pesquisa indicaram também elementos relacionados ao processo de escolha dos LDs a partir do PNLD, apontando não haver uma organização formal da escola para possibilitar a escolha segundo critérios teóricos e metodológicos e análises organizadas a partir dos referenciais curriculares adotados na rede de ensino e nas escolas. Nos cursos de capacitação ofertados pela rede de ensino, a professora não presenciou momentos de discussão sobre o LD.

Corroborando com as observações já indicadas, o estudo de Garcia (2009) com estudantes e professores de Física, constata a ausência dos livros na formação de ensino médio de muitos alunos, que informaram não vivenciar experiências de sala de aula apoiadas nesse recurso didático, e que seu aprendizado ocorreu com apostilas ou materiais preparados pela própria escola e por meio da cópia e ditado de conteúdos preparados pelo professor. Os professores pesquisados tiveram poucos livros em sua formação e pouca informação sobre os programas de distribuição de livros do Governo Federal.

Mesmo sendo um objeto valorizado historicamente e muito próximo do cotidiano escolar dos professores, percebe-se um distanciamento no que se refere a encará-lo como um objeto de estudo e discussão, fato percebido nesta pesquisa pela ausência deste objeto nos processos acadêmicos.

Sobre os livros cabe ressaltar serem eles que garantem muitas vezes as condições materiais para o ensino e a aprendizagem. Nas salas de aula, o LD se constitui como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de

construção do conhecimento no ambiente escolar. A construção deste conhecimento se faz também com os saberes produzidos pelos professores ao organizarem suas aulas seguindo os livros.

Este estudo inicial indica a necessidade de ampliar o campo de discussão com indagações que propiciem repensar a presença de abordagens sobre materiais didáticos nos cursos de formação docente, possibilitando que o professor seja formado para reconhecer as possibilidades que os LDs lhe apresentam, para fazer escolhas adequadas e para analisar de forma crítica o conteúdo, a metodologia e a construção teórica que sustenta o LD.

Os professores desenvolvem ao longo de seu percurso pessoal e profissional formas diversas de relacionar-se com o LD. Em suas experiências anteriores, nos cursos de formação e aperfeiçoamento, nas trocas e vivências com seus pares no cotidiano escolar e no trabalho desenvolvido com seus alunos em sala de aula, o livro está presente. Nestes diferentes contextos, o professor vai construindo maneiras próprias de se utilizar deste material. O professor, sujeito de seu processo de ensino, produz saberes relativos ao livro, sobre sua concepção, o uso realizado com este material e o significado a ele atribuído. Estes saberes precisam ser discutidos entre os próprios professores e ser conhecidos pelos responsáveis pelas políticas públicas tanto do LD como as que orientam aos sistemas de ensino.

A etnografia educacional possibilitou compreender o LD no cotidiano da alfabetização como objeto de ensino apropriado pelo professor e também como objeto de contradições em relação a sua aceitação, seleção e uso. Foi possível também, com a realização destas análises preliminares, inferir que:

- no contexto da formação profissional são raros os momentos em que os conteúdos relacionados à temática livros didáticos/materiais didáticos se faz presente;
- os materiais orientadores produzidos pela secretaria municipal de educação (SME) fazem pouca ou nenhuma menção ao trabalho com os livros ou outros materiais didáticos;
- na organização e produção de suas aulas, o professor utiliza-se do LD com objetivos distintos;
- na especificidade do trabalho de alfabetização percebe-se uma grande produção de materiais pelo professor, sempre pautados em propostas de atividades referenciadas em LDs.

Desta forma considerou-se essencial prosseguir a investigação no sentido de se levantar elementos que traduzam de forma mais efetiva como os LDs atuam na produção do conhecimento docente, sobre as formas de ensinar e quais seus efeitos para o processo pedagógico e para a produção do currículo escolar. Os seguintes aspectos são analisados na continuidade do trabalho: a especificidade da escola das séries iniciais e a formação do profissional para atuar nesta realidade; a função dos materiais didáticos na organização do trabalho pedagógico e o entendimento dos processos de análise e seleção de LDs como elementos fundamentais do cotidiano escolar.

3.4 A FOCALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo etnográfico teve continuidade no ano de 2012 e foi realizado na Escola Esmeralda, localizada no município de Curitiba. A escola conta com mais de 1000 alunos nos três turnos, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O ensino está organizado de forma seriada. Segundo informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) a comunidade atendida pela escola tem uma renda mensal média entre um e três salários-mínimos, mora nos arredores da escola e é bastante participativa nos processos acadêmicos e comunitários. A escola está localizada num bairro que conta com boa infraestrutura, oferecendo comércio, serviços e lazer.

Além das salas de aula e espaços destinados aos profissionais da equipe técnica e administrativa, a unidade escolar está equipada com laboratórios de Ciências e de Informática, cancha de esportes coberta e ao ar livre, pátio coberto, parque e Farol do Saber²⁸. A equipe escolar participa de projetos da SME ofertando-os à comunidade escolar, faz parte também do programa Comunidade Escola. Dispõe de recursos para utilização como apoio didático, entre eles: vídeos, TV, retroprojektor, filmadora, projetor de slides, rádios, aparelhos de DVD e computadores.

O contato inicial nesta escola foi realizado com uma das vice-diretoras, que prontamente demonstrou interesse pela pesquisa e marcou uma reunião com a pedagoga responsável pelo acompanhamento pedagógico dos segundos anos. Nesta reunião com a

²⁸ É a denominação do espaço de biblioteca e constitui-se em um local destinado a favorecer a leitura, a pesquisa, a informação e o estudo, prestando atendimento à comunidade escolar e aos moradores da região, conforme regulamento específico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

pedagoga apresentou-se o projeto de forma detalhada, procurando-se definir com clareza o objetivo do trabalho a ser realizado. Foram destacados aspectos da etnografia que acompanhariam a pesquisa (posteriormente foram apresentados e discutidos com a professora), tais como: a presença prolongada na sala de aula de uma única professora para acompanhar seu trabalho; a especificidade de observar situações de uso do LD e de maneira mais específica do LDA e que as questões na pesquisa etnográfica são a princípio mais amplas e no decorrer do processo é que se tornam mais específicas.

A pedagoga reforçou que desenvolver o trabalho com o professor seria mais fácil, pois só dependeria da aceitação do próprio professor e solicitou que seria necessário tomar providências específicas no caso de fotografar os alunos, que exigia um procedimento de autorização específico e cauteloso. Esclareci que esta não seria uma ação necessária, sendo o foco principal da pesquisa observar o trabalho do professor, informei ainda que seriam preservados os dados de identificação da escola e da professora.

Cabe aqui a retomada da perspectiva etnográfica construída por Rockwell (2009) no que diz respeito à necessidade de esclarecer quem é o pesquisador e qual o sentido do trabalho realizado. A própria permanência no campo abre possibilidades ao pesquisador de participar e compreender os processos que ali ocorrem, conquistar a confiança dos envolvidos na pesquisa, não se envolver diretamente em conflitos e não tomar nenhuma atitude que possa prejudicar os sujeitos.

Após os esclarecimentos iniciais e a aceitação da pesquisa, foi possível conhecer a escola, seu espaço físico e alguns dos profissionais que ali atuam. No turno da tarde são quatro turmas de segundo ano e a pedagoga comunicou que havia uma professora com perfil adequado para a pesquisa, que era uma profissional experiente e muito conceituada na escola pela qualidade do seu trabalho.

A professora Rose aceitou participar da pesquisa e foi possível conhecer brevemente sua turma. Marcamos então um horário, ela indicou uma data próxima na qual os seus alunos estariam em aula de Educação Física e ela teria um tempo livre para combinarmos como ocorreria minha presença em sala.

Após os acertos necessários, definimos que as observações em sala seriam sempre na 5ª feira, data que a professora indicou por realizar especificamente atividades de Língua Portuguesa e de Matemática e nos quais utiliza sempre os LDs. Combinamos também que sempre que possível poderíamos conversar na 3ª feira, seu dia de

permanência, ou em outro horário previamente agendado. As observações em sala efetivaram-se de abril a dezembro e totalizaram trinta eventos. Além destes momentos ocorreram outros encontros nos quais se realizaram entrevistas ou conversas com a professora e com a pedagoga.

A entrada efetiva no campo, a partir das observações em sala, trouxe uma série de questionamentos e a ansiedade por partilhar o convívio com uma situação cotidiana da qual a pesquisadora não participa, mas acompanha de forma muito próxima. Esta foi a preocupação desde o início, assumir uma postura de observadora sem interferir na dinâmica da turma. Neste sentido a parceria com a professora Rose foi fundamental, o respeito e a colaboração à pesquisa ocorreram durante todo o ano e isto possibilitou logo ao início observar o trabalho sem a sensação de atrapalhar o andamento das atividades.

Para Rockwell (2009), a entrada no campo é carregada de angústias e incertezas, principalmente as referentes ao papel que o pesquisador desempenha naquele espaço, o que realmente precisa saber e perguntar. A autora destaca que assumir na prática uma atitude de aprender é muito difícil, principalmente porque a posição de investigador vem acompanhada de uma carga de poder, de privilégios.

Desde o primeiro dia que entrei na sala da professora Rose, conforme havíamos combinado, sentei-me numa carteira ao fundo da sala. Este lugar variava de acordo com a disposição das carteiras no dia, mantendo o foco da observação na professora, mas também procurando captar todo o movimento e a atividade dos alunos.

A professora Rose realizou a apresentação da pesquisadora à turma de maneira objetiva “esta é a professora Rosane, ela está estudando e acompanhará nossas aulas alguns dias. O trabalho dela é observar como trabalhamos.” Os alunos não demonstraram neste primeiro dia, para meu estranhamento, atitudes de curiosidade e pareceu que minha presença nem estava sendo percebida, mas de qualquer maneira ainda era cedo para quaisquer análises sobre a turma.

Considerei num primeiro momento que a professora poderia ter dado mais explicações, que eu era pesquisadora, que registraria alguns momentos do trabalho da sala para posteriormente escrever sobre estes aspectos, enfim um relato mais explicativo sobre minha presença em sala. Depois de um período acompanhando a professora, compreendi que este modo objetivo e claro de dar informações era uma de suas características. O respeito aos alunos tanto na forma de tratá-los, nunca de modo

infantilizado, como a clareza e a completude das informações puderam ser observados no decorrer do ano.

Desde a primeira entrada em sala procurei acompanhar a rotina de trabalho da professora e da escola, chegando ao início do período e permanecendo até o final do dia letivo, acompanhando a entrada dos alunos após o recreio, acompanhando-os em atividades comemorativas ou outras afins. Com a professora, procurava indagá-la sobre minhas dúvidas e questionamentos sobre as tarefas do dia e de maneira especial sobre as atividades realizadas com o LDA, sempre no horário do recreio ou de uma aula especial que algumas vezes ocorria, respeitando sempre as exigências impostas à professora pela própria escola (mudanças de horário de aulas especiais, reuniões, etc.).

A aproximação com os alunos foi ocorrendo de maneira gradual, a partir de conversas no horário do lanche quando permaneciam na sala e logo entendi que minha presença em sala era percebida de forma natural. Ao final do período, um aluno sempre confirmava “profe, você volta na outra semana?”. Sobre os registros no diário de campo, várias vezes as alunas pediam para ver meu caderno, me presenteavam com adesivos para decorá-lo e comentavam “Puxa, como você consegue escrever tão rápido?”, ou “você escreveu um caderno inteirinho sobre nós?”.

Desde o início percebi uma empatia com a professora, o que se traduziu pelo respeito mútuo ao trabalho realizado e pela ampla colaboração nas discussões, entrevistas, conversas além do horário de aula e contatos por telefone e e-mail, esta ampla colaboração e disposição para discutir sobre o trabalho que desenvolve foi primordial para a pesquisa.

A relação de pesquisa estabelecida pode ser pensada a partir de Bourdieu (1997), que a considera uma relação social. Apresentando a discussão sobre as intenções e os procedimentos utilizados na prática da pesquisa, mais especificamente da entrevista e as relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado, o autor afirma:

[...] não há maneira mais real e realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga. (BOURDIEU, 1997, p. 693).

Para Bourdieu (1997, p. 694), não basta apenas o conhecimento sobre a metodologia científica utilizada na pesquisa, suas técnicas e métodos, mas também a compreensão das intenções e dos princípios que guiam determinada pesquisa para o

entendimento de seu contexto. Mesmo distinguindo a situação de pesquisa que tem como fim o conhecimento, das outras trocas sociais que se estabelecem, a relação de pesquisa é uma **relação social** que exerce efeitos sobre os resultados obtidos, “todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa”. Estas distorções precisam ser identificadas para serem dominadas e isto se dará com a construção de uma prática de pesquisa refletida e metódica.

Corroborando com esta afirmativa, está o princípio exposto por Rockwell (2009) sobre a pesquisa etnográfica, o qual afirma a centralidade do etnógrafo como sujeito social, que por permanecer longo tempo no campo interage com os sujeitos daquele espaço específico estabelecendo também uma relação social.

A caracterização do campo empírico, o suporte dos estudos teóricos e as análises preliminares concretizadas a partir do estudo exploratório possibilitaram indicar o foco desta pesquisa, descrito a seguir.

A organização do currículo escolar, hoje marcada por um crescente acréscimo de conteúdos escolares, traz para a escola a discussão e a dificuldade em selecionar e priorizar conteúdos a serem trabalhados. Além disto, nosso sistema educacional está amplamente marcado por processos avaliativos internos e externos, que acabam por definir a forma da organização curricular.

Na pesquisa realizada foi possível observar a aplicação de testes resultantes de diferentes processos avaliativos (Provinha Brasil, avaliações organizadas pela escola e avaliações da rede de ensino) e discutir com a professora estes processos, sua influência na organização do trabalho em sala de aula e na organização de critérios de avaliação. Outra consequência dos processos avaliativos que pode ser observada e discutida foi o remanejamento dos alunos dos segundos anos, agrupados em turmas segundo as dificuldades apresentadas na aquisição da leitura e escrita, onde permaneceram por três meses.

As reflexões sobre alfabetização no Brasil vêm atravessando várias fases: a discussão sobre os métodos de alfabetização; as contribuições da psicogênese; a discussão sobre o letramento e as influências da linguística. Estas fases podem ser analisadas: a partir da trajetória do LDA no PNLD; pela constituição de modelos de livros para alfabetizar em diferentes contextos históricos e no acompanhamento das práticas de alfabetização da professora Rose numa turma de segundo ano. A pesquisa proporcionou perceber e analisar como convivem elementos destas diferentes fases nas práticas atuais

de alfabetização, com a presença e o uso do silabário, o uso do texto e a incorporação de novos conceitos como o de letramento e de alfabetização linguística, na prática cotidiana da professora.

A entrada no campo empírico com a realização das observações participantes e as análises decorrentes de todo estudo etnográfico possibilitaram elaborar a problemática deste estudo, na direção de compreender como o professor organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do LDA e como suas práticas cotidianas relacionam-se com o LD.

A pesquisa objetiva compreender os modos pelos quais o professor das séries iniciais do ensino fundamental organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do LDA que utiliza. A partir do trabalho empírico entrelaçado com as contribuições teóricas fundantes desta pesquisa, busca-se:

- explicitar as dinâmicas de uso do LDA pelo professor alfabetizador;
- discutir como o LDA está presente na organização do trabalho pedagógico de sala de aula;
- compreender como os elementos provindos das regulamentações do PNLD especialmente os relacionados aos processos de escolha se efetivam na escola;
- discutir os impactos das avaliações sistêmicas nas práticas de alfabetização e relacioná-las com o LD;
- analisar os materiais orientadores do trabalho pedagógico na área de alfabetização produzidos e/ou utilizados na rede municipal de ensino discutindo sua relação com o trabalho em sala de aula.

A elaboração das análises, neste estudo, foi decorrente da definição de categorias, que não foram definidas a priori, foram construídas a partir das relações que se estabeleceram e foram direcionando os elementos estudados. As inúmeras leituras das observações de campo e os estudos teóricos acompanharam este processo de análise e a retomada dos objetivos propostos inicialmente.

Assumiu-se neste estudo a compreensão do cotidiano escolar como um primeiro nível analítico no qual o pesquisador inicia o conhecimento do campo empírico e realiza as análises, como indicado por Ezpeleta e Rockwell:

O corte do cotidiano, para o qual o sujeito individual é o referencial significativo, define um primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social. Para o pesquisador, este conjunto de atividades cotidianas é e

deve ser articulável a partir de muitos outros níveis analíticos. As continuidades ou descontinuidades entre as práticas e os saberes são percebidas quando se determinam as unidades e categorias analíticas que atravessam e nivelam os limites que o cotidiano define para cada sujeito. (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 140).

A partir do cotidiano, foram definidas as categorias sociais, que como observam Ezpeleta e Rockwell (1989), precisam estar articuladas em todo processo analítico da pesquisa relacionando os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis, desta forma torna-se possível descobrir as especificidades assumidas no processo, podendo interpretar o sentido que adquire num contexto particular. As categorias sociais emergentes foram: as políticas do PNLD, a economia política do LD, os sistemas avaliativos em larga escala e as configurações do campo da alfabetização.

A análise destes elementos apontados por estas categorias sociais suscitaram várias outras análises necessárias para compreender o objeto de estudo e traduziram-se em estudos teóricos realizados à luz do trabalho empírico.

Estas categorias iniciais foram fundamentais para compreender o cotidiano escolar da sala de aula. E foi tecendo relações entre as categorias sociais e o material empírico que cheguei a elaboração de categorias analíticas que possibilitaram compreender e explicar as dinâmicas observadas na pesquisa. Como indicado por Rockwell (1987), a etnografia se constitui em um trabalho descritivo e analítico, construído em diversas etapas ao longo do estudo, não se limitando à observação e descrição da realidade, mas dialogando intensamente com a teoria.

Nesta construção e reconstrução de dados tornou-se necessário visualizar as observações, sendo adotados alguns procedimentos, como a marcação do texto no diário de campo com cores distintas, buscando categorizar, comparar e analisar elementos nos eventos observados que se destacassem ou fossem únicos e merecessem atenção especial. Este entrelaçamento foi realizado também nas entrevistas e nos estudos documentais.

Após o estabelecimento das relações, as categorias analíticas desta tese foram organizadas em dois grupos. O primeiro agrupa discussões gerais sobre o LD e a organização do trabalho escolar e discute os limites e as possibilidades das ordenações legais, como elas se organizam na cultura da escola e no trabalho de uma professora de segundo ano. Neste grupo tiveram destaque os aspectos referentes à discussão sobre a

organização do trabalho escolar frente aos processos avaliativos e aos desafios das escolhas de LDA.

O segundo grupo de análises traz a compreensão de dinâmicas de uso do LDA pela professora, discutindo opções de encaminhamentos metodológicos realizados pela professora com o LDA e a participação e/ou a influência do livro nas atividades cotidianas relacionadas com o ensino da leitura e da escrita.

Considerando os preceitos da pesquisa etnográfica defendidos por Rockwell (2009), buscou-se a produção de um texto que explicita a riqueza e a complexidade das observações realizadas, incluindo descrições contextualizadas e interpretativas, concebidas em um diálogo entre o teórico e o empírico. Cabe ainda destacar que, tratando-se de um estudo etnográfico não se parte de uma tese a comprovar, a tese será construída ao longo deste percurso e anunciada ao final do trabalho.

4 O LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR

Segundo Forquin (1993), a escola é um “mundo social”, possuidora de uma cultura própria, com seus modos de agir, de pensar, sua linguagem e seus regimes de regulação e controle e produtora também de uma cultura tipicamente escolar, apontada como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos nela selecionados, organizados e transmitidos e sobre a qual trabalham professores e alunos nas situações de escolarização. Este conjunto de características do cotidiano escolar é denominado de cultura da escola e possibilitou, neste estudo, compreender as práticas escolares voltadas ao uso do LDA.

No contexto do estudo desenvolvido foi possível analisar como as determinações oficiais se entrecruzam com as especificidades do cotidiano escolar no âmbito da cultura escolar e como se instauram tensões. É no espaço escolar, na cultura da escola, que são produzidas e não apenas reproduzidas determinadas formas de relação com os elementos da cultura escolar. Se, por um lado, o LD é responsável por organizar, articular, definir conteúdos e sua progressão, propor metodologias de trabalho e de avaliação, por outro, é o professor que define os modos de utilizá-lo, estabelecendo uma forma única de relacionar-se com este elemento da cultura escolar.

A compreensão de como se efetiva na cultura da escola, instância de produção de significados e sentidos a este elemento da cultura escolar foi um dos eixos destacados para a efetivação de análises nesta pesquisa.

Este capítulo apresenta a discussão sobre como as determinações oficiais sobre o LDA, a partir principalmente das políticas públicas e das normatizações advindas do PNLD são recebidas e apropriadas pela escola e de maneira mais específica pela professora do segundo ano acompanhada neste estudo, explora ainda os elementos voltados à impregnação no ambiente escolar de uma cultura avaliativa, procurando compreender seus efeitos no processo de alfabetização. As análises se organizam em torno da compreensão sobre as dinâmicas de trabalho desenvolvidas pela professora ao usar o LDA, buscando explicações para as escolhas realizadas.

O aprofundamento da investigação sobre as mudanças ocorridas no LDA ao longo do tempo, decorrente de diferentes concepções de educação e de alfabetização tornaram-se essenciais para compreender como as práticas de sala de aula do professor

são resultados também do entrelaçamento destes processos, que se constituem na cultura da escola.

Descrevo a organização escolar, caracterizando a sala de aula e seus sujeitos, compreendendo que a contextualização do cenário no qual se desenvolvem as práticas da professora, possibilitam articular suas práticas de uso do LD com o contexto educacional mais amplo e estabelecer relações com os elementos da cultura escolar.

4.1 DA ESCOLA À SALA DE AULA: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS

Na escola Esmeralda há um número elevado de alunos, mais de 1000, desde crianças da educação infantil até adultos da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos que compartilham o mesmo espaço físico, unidos por um objetivo comum – o processo de escolarização, mas certamente sujeitos em fases de desenvolvimento tão distintas e com anseios, desejos e expectativas muito diferentes com relação à escola e a vida.

A análise dos documentos legais (PPP e regimento escolar) explicita que a escola existe em função do aluno e que sua organização favorecerá o bem-estar emocional do educando e de seu desenvolvimento em todos os sentidos. Quanto à concepção de homem e de infância declarada nos documentos nota-se um embasamento teórico voltado a perspectivas históricas, sociais e culturais. Mas de que forma estas diferentes visões se traduzem numa proposta e num trabalho pedagógico que considera realmente os sujeitos da escola?

A escola, institucionalmente, enxerga os alunos de modo homogêneo, sob o designo “alunos”, suas outras condições parecem desaparecer, esquece-se que além de serem alunos são crianças, jovens, adultos, de condições sociais, econômicas e culturais diferenciadas e com uma diversidade de experiências.

Dubet e Martucelli (1998), em investigação sobre a escola francesa²⁹ elaboram constructos teóricos sobre a temática da socialização e a individualização do sistema escolar a partir da experiência escolar dos alunos nos diferentes graus de ensino. Sobre a escola primária, constataram que é neste nível de ensino que os alunos atendem as

²⁹ Os autores, durante três anos, junto a uma equipe de pesquisadores buscaram compreender a experiência escolar de alunos da escola primária, secundária e do liceo das classes média e popular na França.

exigências da escola obedecendo a figura de autoridade do professor buscando identificar-se com ele e com os seus pares. As experiências escolares das crianças são regidas pela forte preocupação de integrar-se ao contexto e ao grupo, o que os autores denominam lógica da integração, identificando a escola primária com uma instituição no sentido clássico da definição.

A pesquisa de Dubet e Martucelli (1998, p. 36) sobre a escola republicana, indica como, a partir da tradição humanista, a escola considera que as crianças e os jovens são seres incompletos, cabendo à escola discipliná-los, uma disciplina que preza pelo silêncio, pelo domínio do corpo e que distancia o mundo das crianças/alunos do mundo dos adultos/professores.

Ao acompanhar as rotinas e a organização pedagógica de uma turma de segundo ano, com crianças com na média sete anos e conviver com as demais turmas que estavam na escola no turno da observação, crianças de cinco a dez anos, as constatações de Dubet e Martucelli (1998) são facilmente verificadas ao se perceber como as lógicas formais da organização escolar estão presentes nos ritos, dinâmicas e regulamentações da escola.

A necessidade de integração ao grupo pode ser identificada nesta observação de sala de aula, a professora conversa com uma aluna que, vindo de outra turma está apresentando dificuldades ao acompanhar e realizar as tarefas propostas em sala:

Data da observação: 23/08/2012

Nº de alunos: 26

14h00

Prof.^a Rose - O que está acontecendo? Você não está gostando da nossa sala?

(A aluna permanece em silêncio, olha para baixo e faz menção de chorar).

Prof.^a Rose - Se você pudesse me contar eu iria te ajudar...

(A aluna esfrega os olhos e a professora, percebendo o nervosismo, diz que vai pegar um copo d'água para ela e que depois conversam).

Prof.^a Rose - OK, tome sua água e conversamos no recreio.

(Transcorrem alguns minutos, as crianças fazem o lanche em sala e vão para o recreio).

Prof.^a Rose - Você gostaria que conversássemos agora só nós duas?

Aluna C.- Sim.

Prof.^a Rose - Nós estamos aqui para estudar e aprender, eu já fui aluna igual você e tinha dificuldade pra escrever meu nome, você acredita? Mas sabe que a minha professora me ajudou, pegou na minha mão e eu fui aprendendo. Você também vai conseguir. Por que não está fazendo? (depois de um longo silêncio começa a falar espontaneamente)

Aluna C.- Sabe o que pro, vou contar. Todas meninas da sala da pro R. não gostavam de mim, só tem uma que não.

Prof.^a Rose - E por que você acha isso?

(a aluna olha para os lados, percebe que estou sentada um pouco mais atrás e responde quase sussurrando)

Aluna C.- Eu não sei escrever, todo mundo já sabe e eu não posso ficar na roda no recreio, só quem sabe, eu quero ficar junto, mas não posso.

[...]

Notas de campo, 23/08/2012.

Após a conversa a professora conforta a aluna dizendo que vai ajudá-la e ela vai conseguir escrever, combina que no dia seguinte irá com ela no recreio e conversará com as colegas. A professora explica o fato ocorrido dizendo que as alunas estão fazendo uma brincadeira de adivinhação onde cada uma tem que escrever uma palavra, é um jogo com regras que está muito popular entre as meninas da escola e todos chamam de “roda”. A aluna C. veio para a sala da professora Rose para um período de observação porque além das dificuldades na aprendizagem recusava-se a realizar as tarefas, permaneceu mais uma semana e depois retornou à sua turma de origem, já tentando realizar as tarefas propostas pela professora e muito satisfeita e feliz pelo fato da professora Rose combinar com as meninas uma forma dela participar da brincadeira da “roda”.

O relato ajuda a compreender como a experiência de aprendizagem da aluna estava sendo sofrido, não só no contexto da aprendizagem, mas principalmente na necessidade de aceitação do grupo e no envolvimento e participação do contexto escolar. Para Dubet e Martucelli (1998) a experiência de escolarização das crianças principalmente na escola primária é marcada pela necessidade de identificação com o grupo e estas diferentes lógicas organizadoras nem sempre são definidas pelos indivíduos, muitas vezes são impostas pelo próprio sistema escolar.

Os professores da escola Esmeralda também compõe um grande grupo de sujeitos, são mais de 70 profissionais envolvidos no trabalho pedagógico. A caracterização destes profissionais no PPP evidencia características do alto nível de formação e capacitação e que a maioria já está na escola há um bom tempo e por isso são considerados parte de uma grande família. Este pertencimento ao grupo é uma das características apontadas pela equipe pedagógica da escola na garantia do sucesso do trabalho.

Uma das pedagogas, do turno em que frequentei a escola, comentou que valoriza muito o trabalho em equipe: “considero que só é possível um trabalho de sucesso no ambiente escolar se todos tivermos claramente definidas as metas que desejamos atingir

e trabalharmos juntos para isso” (Pedagoga,12/05/2012) complementando que para isto faz-se necessário um clima de amizade e de colaboração.

Ao acompanhar o cotidiano de uma das turmas, presenciei reuniões na sala dos professores, conversas no horário do recreio, nos corredores, na sala de aula, sempre percebi uma atmosfera de companheirismo e um ambiente de trabalho saudável, principalmente no que se refere às relações pessoais. Na realização da Festa Junina e em outras comemorações como o dia da criança era visível o envolvimento tanto da equipe de professores, dos funcionários e da equipe técnica ao cuidar dos detalhes e da organização dos eventos.

A organização destaca-se como característica, ao adentrar no espaço da escola foi possível notar o cuidado com o espaço físico, desde a porta de acesso que leva à secretaria da escola há placas indicando as turmas ou os serviços. Uma funcionária orienta os visitantes prestando informações e encaminhando-os ao setor necessário. Este procedimento pôde ser observado durante o tempo de realização da pesquisa, bem como a forma atenciosa e cordial de tratamento de funcionários e equipe pedagógica da escola com todos que circulam no espaço escolar, alunos, comunidade e demais funcionários.

Os aspectos organizacionais também foram percebidos nos quadros informativos que tomam as paredes logo na entrada do prédio escolar, com orientações dirigidas aos diferentes segmentos da escola, alunos, pais e funcionários. Murais com atividades dos alunos dos diferentes níveis de ensino foram observados no decorrer do ano. Em conversa com uma das pedagogas da escola sobre a importância da exposição dos trabalhos realizados pelos alunos ela comentou que o uso dos corredores da escola para expor trabalhos vem sendo questionado pela equipe responsável da PMC, por este uso causar prejuízos à estética da escola, mas independente disto as exposições continuam sendo realizadas com base na crença de que isto é importante no processo pedagógico.

O espaço é amplo, tanto internamente nas salas de aula, sala de informática, artes e laboratório e demais serviços, quanto no espaço externo. Há uma quadra de esportes, um parque infantil com equipamentos adequados para as crianças menores, em excelente estado de conservação, áreas ao ar livre com bancos e algumas árvores.

A escola dispõe ainda de um pátio coberto, onde são realizadas aulas de Educação Física, o recreio e onde há um espaço da cantina. Embora o lanche seja servido na sala de aula, por várias vezes presenciei os alunos terminando de lanchar ou repetindo o

lanche próximo a este local. É neste pátio que acontece a formação de filas na entrada dos alunos e no seu retorno após o recreio.

Ao observar o prédio escolar mais detalhadamente quando do início da pesquisa e acompanhar durante quase oito meses o uso deste espaço principalmente pelos alunos e professores é possível a reflexão sobre alguns elementos que conformam este espaço e lhe atribuem significados, como os alunos e professores valorizam, preservam e se apropriam do lugar que ocupam e quais as relações pedagógicas ali se estabelecem, na busca de melhor compreender a cultura escolar.

É possível compreender a escola e as relações que ali se estabelecem a partir do uso do espaço, aceitando-se a perspectiva de Freire (1994, p. 96) ao considerar que o espaço é retrato da ação pedagógica, por registrar de forma concreta a vivência desta relação.

Partindo da visão histórica de Vinão Frago (1998), o espaço é uma construção social e pode ser pensado como lugar, onde os sujeitos permanecem por determinados períodos, e como território, a vivência que os sujeitos fazem deste espaço.

A utilização do espaço externo da escola restringia-se a atividades como recreio e aulas de Educação Física, não observei a execução de nenhuma outra atividade nestes amplos espaços externos.

Já quanto aos alunos e a vivência nestes espaços foi possível acompanhar alguns horários de recreio e perceber que a cada dia havia grupos de alunos em locais diferentes, com jogos livres, apenas sentados conversando, correndo muito, lendo livros sentados embaixo das árvores ou tentando apropriar-se de um espaço proibido para alguns. O parquinho localiza-se numa das laterais externas e era cercado, com acesso permitido apenas para as turmas do 1º ano. Observei um grupo de seis ou sete crianças que estrategicamente se organizava, duas crianças observavam se não havia um inspetor próximo e davam o sinal para que os outros entrassem e brincassem na balança. Este grupo saía, esperavam alguns minutos e trocavam as posições. Questionei um dos alunos sobre o que faziam e ele respondeu que era uma “brincadeira divertida”.

Além de retratar e dar pistas sobre as relações pedagógicas, pode-se pensar o espaço escolar a partir de sua relação com a comunidade a qual pertence, se o próprio espaço possibilita o vínculo e o pertencimento à comunidade externa ou se a escola está fechada entre seus muros. Sobre este aspecto não coletei elementos significativos na investigação, apenas as informações prestadas pela pedagoga de que a escola participa

do projeto “Comunidade Escola” e a sinalização de que não existem problemas de relacionamento com a comunidade, “a comunidade confia na equipe da escola e não se envolve demais”.

Em investigação etnográfica em uma escola de ensino médio, Dayrell (1996) descreve aspectos do espaço escolar que criam um ambiente isolado do mundo externo, o espaço da escola distingue-se do espaço externo com a presença de altos muros que cercam toda a escola, comenta em seu estudo que os locais de acesso às salas, como os corredores, são pensados para uma circulação rápida e assim contribuem com a disciplinarização. Observa ainda que os alunos, ao se apropriarem do espaço escolar, recriam neles novos sentidos e constroem suas próprias formas de sociabilidade.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (Dayrell, 1996).

As colocações de Dayrell (1996) iluminam a compreensão sobre os usos do espaço escolar, não existem regulamentações escritas sobre este uso, mas parecem existir normas ocultas que regulam as formas de se pensar e usar estes espaços, do mesmo modo a presença de elementos disciplinares que vem historicamente fazendo parte da vida na escola e que serão descritos a seguir.

Os alunos rotineiramente, no início do período e depois do recreio fazem fila ao entrar para as salas. Quando em filas o comportamento exigido é de silêncio, permanecem alinhados em pé, a professora solicita ao grupo silêncio e apenas quando considera que o grupo está organizado entram para as salas, nestas situações a professora da turma que realizei a observação geralmente organizava os alunos e rapidamente retornavam à sala.

Sempre acompanhei estes momentos de entrada na sala e de retorno do recreio, nos momentos em que estava presente a diretora ou uma das diretoras auxiliares à frente do grupo solicitando organização antes da entrada, pude perceber um tom de repreensão e de cobrança rígida, com frases como “enquanto não estiverem em silêncio ninguém entra”. Presenciei alguns alunos e turmas que ficavam por último por não seguirem as

regras. Em dias de calor intenso, onde o pátio se tornava muito abafado ou em datas de algum evento ou atividade diferente esta agitação dos alunos estava mais exacerbada, mas o tom de cobrança por parte da direção mantinha-se o mesmo.

O cotidiano escolar é repleto de vida, de situações inusitadas e, inesperadas que recheiam este dia a dia e que muitas vezes passam despercebidos pelos profissionais que estão na escola. A visita de um mágico, a realização da feira de livros ou a comemoração do dia das crianças traz a estes alunos emoções diferentes com as quais eles não sabem bem como lidar, então este comportamento “agitado” pode ser compreendido.

Determinadas rotinas e regras estabelecidas na escola há mais de séculos permanecem guiando a atividade escolar. Enguita (1989), ao estudar as relações entre a construção da escola e o desenvolvimento das relações de produção capitalistas e sua expansão na Modernidade, aponta como uma das características da escola a cobrança de uma disciplina rígida. A escola assume como objetivo o ensino da obediência e da disciplina, instaurando rotinas rígidas para a realização de tarefas e cobrando comportamentos adequados.

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (Enguita, 1998, p. 163).

Segundo Enguita (1998, p. 164), a vivência destas relações de autoridade e hierarquia constitui uma forma preparatória para a condição de trabalhador, já que no meio familiar a submissão à autoridade não oferece uma preparação adequada para a aceitação da autoridade no local de trabalho.

A discussão sobre permanências e a invariância da estrutura escolar ao longo do tempo também pode ser encontrada nos estudos de Gui Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e David Tyack e Larry Cuban (2000). Vicent, Lahire e Thin indicam a existência de uma forma escolar, responsável pelos processos de socialização da infância e da juventude que extrapola os domínios da escola, invade os espaços e as instituições sociais constituindo-se numa forma de relação social.

Tyack e Cuban (2000) explicam o processo de manutenção de elementos da estrutura escolar a partir de estudos sobre as reformas escolares nos Estados Unidos, o

conceito de gramática da escola é formulado para explicar os elementos estruturantes produzidos e conservados por uma cultura própria da escola e que se traduzem em normas, estruturas, imagens e rotinas. Para estes autores nas escolas pouco se tem mudado as formas de organizar o tempo e o espaço escolar, os processos de classificação dos alunos e a divisão dos conteúdos.

Sobre a organização do tempo escolar, percebe-se na escola uma clara delimitação dos horários, controlados pelos relógios presentes nas salas, pelos avisos sonoros, pelas informações prestadas por meio do sistema de som instalado em todos ambientes da escola e que tanto informam como avisam sobre horários de atividades do dia. Os murais com horários das aulas, calendário escolar, cronograma de atividades, horários das turmas para frequentar o Farol do Saber podem ser visualizados na sala dos professores, nos corredores e nas salas de aula, o cotidiano escolar é organizado a partir deste fracionamento do tempo, aula de educação física, recreio, hora de lavar as mãos, hora de leitura (os primeiros quinze minutos da tarde), hora, hora, hora... São perceptíveis também como os avisos sobre a duração das atividades e a cobrança está sempre relacionada ao tempo: acabou o tempo desta atividade, terminem rapidamente, pois acabou o tempo, vocês têm 15 minutos para realizar esta atividade, a prova terá a duração de uma hora, nenhum minuto a mais.

Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Apesar de determinados elementos permanecerem quase imutáveis nas escolas é possível observar a introdução de novas práticas que tornam a escola mais próxima de seus sujeitos, que trazem elementos da cultura infantil para o meio escolar. Na observação realizada pude perceber alguns destes elementos, como a substituição de sinais sonoros (campainhas ou sirenes) por músicas: cantigas infantis, música clássica e MPB e como já mencionado o uso dos corredores para expor as atividades, mesmo com a restrição do setor técnico da mantenedora. Estes aspectos que dizem respeito à organização escolar parecem estar naturalizados ao longo do tempo no cotidiano escolar, não sendo debatidos e tão pouco reorganizados, com poucas exceções.

Estes tempos estão também na organização dos níveis de ensino, das turmas (organizadas pelo mês de nascimento dos alunos), do calendário, da divisão do ano escolar em trimestres, dos horários de aulas diárias, enfim como indicam Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) tempo e espaço são plurais “fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos [...]”, constituem-se em elementos centrais no aparato escolar.

Como elementos centrais e organizativos da estrutura escolar cabe o questionamento de como a escola na sociedade atual concebe e se organiza a partir do tempo e do espaço. De que maneira tais conceitos interferem na concepção pedagógica, na organização dos espaços, nas propostas curriculares, na organização em anos ou ciclos e nas relações que se estabelecem na escola?

Na escola Esmeralda, uma prática relacionada à organização do tempo trata do reagrupamento dos alunos dos segundos anos após os dois primeiros meses de aula. A lógica adotada prevê que é necessário um período de trabalho inicial com os alunos para perceber como estão se saindo nos aspectos relacionados ao domínio do SEA e após a avaliação inicial as turmas são reagrupadas, proporcionando uma reorganização de acordo com critérios referentes ao domínio maior ou menor do sistema alfabético.

Este reagrupamento das turmas de segundo ano ocorreu no início do mês de abril, nas quatro turmas. Na sala da professora Rose cinco alunos fizeram esta permuta, saíram os alunos com maiores dificuldades e foram um para uma turma que se organizou com um número menor de alunos (aqueles que ainda não estabeleciam relações fonema/grafema) e os demais, que já escreviam palavras simples, mas estavam num processo mais lento foram para outras turmas. A turma de Rose recebeu apenas três alunos com a mesma condição de aprendizagem da maioria dos seus alunos, resumindo: sua turma era a que agrupava os “bons” alunos, dentro da média prevista para aquele ano.

Tal prática, comum nas escolas na década de 1980 e aplicada principalmente em turmas de 1ª série na época, reforça a ideia de que o trabalho com turmas mais homogêneas traz resultados benéficos para a organização do trabalho e para a aprendizagem dos alunos. Confesso que este procedimento me causou espanto inicialmente (por ter participado de discussões sobre tais ações lá na década de 1990) e mais espanto quando entendi todo o processo. Explico. Os alunos, por três meses (abril, maio e junho) ficariam nas turmas diferenciadas para “recuperar” conhecimentos básicos

específicos à alfabetização e depois retornariam às suas turmas de origem, as reorganizações de turmas seriam por um período e não para o ano todo.

Conversei então com a professora Rose sobre a situação e sua opinião sobre as reordenações nas turmas indicando meu estranhamento com tal prática que imaginava já estar superada nas escolas. Sobre este aspecto ela comenta:

Este processo nunca deixou de ocorrer nas escolas municipais que já trabalhei e também naquelas que acompanhei pedagogicamente quando estava no núcleo. A superação só acontecerá quando as escolas ofertarem a ampliação da carga horária de trabalho aos alunos, garantindo assim um trabalho complementar, além das quatro horas da jornada diária. A escola tenta garantir atividades de recuperação no contraturno, mas dificilmente os alunos conseguem comparecer porque muitos moram longe e os pais não conseguem se organizar nos horários propostos. [...] Devemos lembrar que há uma pressão da SME, do Núcleo e da direção da escola para que não ocorram repetências, para que os alunos atinjam bons resultados nas avaliações oficiais da rede municipal e as nacionais, e partindo deste princípio continuamos com estas velhas práticas. Os professores, juntamente com a equipe pedagógica optam por manter esta redistribuição dos alunos na crença de garantir a aprendizagem. Não é a melhor solução, contudo representa uma possibilidade do aluno aprender e é para este objetivo que todos trabalham na escola.
(Entrevista Rose, 19/06/12).

A existência de elementos instituídos pela cultura escolar, como padrões de desempenho e políticas de avaliação cada vez mais homogêneas reforçam a manutenção de práticas conservadoras no cotidiano escolar, para compreender porque elas continuam ocorrendo é necessário se aproximar da escola e ouvir os seus sujeitos.

Garcia e Schmidt (2008, p. 31), ao discutirem as questões da escolarização a partir do diálogo entre História e Educação, afirmam que “[...] as ações dos sujeitos em suas relações com as estruturas precisam ser vistas como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar” apontando para a compreensão das ações dos sujeitos no universo escolar a partir de seus sentidos e significados culturais e sociais.

- A sala de aula e seus sujeitos

Espaço e tempo do ensinar e do aprender, mas também de relação, de convivência, de encontros e de trocas entre professor e alunos e dos alunos entre si, é desta forma que conceituo/ compreendo a sala de aula.

A pesquisa aqui discutida possibilitou o compartilhamento de diferentes situações de aprendizagem que tiveram como cenário a sala de aula, o foco central sempre esteve na compreensão sobre a organização do trabalho da professora a partir do LD de alfabetização, mas este objetivo delineou-se recheado de outras observações, provenientes da multiplicidade e riqueza de experiências que o cotidiano escolar pode oferecer.

A sala de aula enquanto espaço físico. A sala era de tamanho médio, acomodava adequadamente os vinte e seis alunos. As carteiras enfileiravam-se em seis colunas e assim permaneciam durante todo o período da aula, eram de cor verde com cadeiras todas de madeira, algumas vezes precisavam ser trocadas por não estarem em bom estado de conservação. Uma das paredes era tomada por janelas, com pequenas aberturas que não possibilitavam enxergar completamente o lado de fora. Na parte externa havia um espaço amplo próximo do parque infantil. Na outra parede que ladeava a sala, próximo à porta, folhas de sulfite com cardápio do lanche e horários de aulas e das visitas à biblioteca, um cartaz em papel bobina com um texto informativo produzido pela turma no mês de março e escrito pela professora, que permaneceu até o final do ano letivo. Na parte de cima desta parede, cartazes com o alfabeto com os tipos de letra em destaque.

À frente o quadro de giz que ocupava toda a parede e logo acima um pequeno relógio, no canto esquerdo uma televisão ao alto. Dois pequenos armários compunham este espaço, um na frente, ao lado da mesa da professora e outro ao fundo da sala, onde ficavam guardados os LDs. Este ambiente da sala não sofreu alterações até o final da observação, apenas um cartaz produzido pela turma no mês de abril foi adicionado e outro informativo sobre o programa comunidade escola foi pendurado no fundo da sala.

No fundo da sala um pequeno cartaz com um aviso “Colegas, vamos todos ajudar a cuidar e conservar a nossa sala? Turma do 2º ano”. No período da manhã a sala é utilizada por uma turma de alunos do 7º ano, as paredes, carteiras e cartazes sofrem com pichações e rabiscos. A professora Rose comentou que enfrentam este problema na

escola no compartilhamento das salas e que até o momento não conseguiram resolver esta situação de forma satisfatória.

No aspecto geral a sala é iluminada e bem arejada, sempre em ordem e limpa, o que presenciei nestes meses é que este espaço não se alterou, nem os cartazes nas paredes, que permaneceram o ano todo, mesmo já com rasgos no papel, nem a disposição das carteiras foi muitas vezes alterada. Presenciei uma situação (semana da criança) em que estavam organizados em grupos em atividades livres e outro momento em que realizaram uma atividade em duplas quando um aluno auxiliava o outro na tarefa e numa aula onde todos sentaram à frente, próximos ao quadro de giz para uma atividade de leitura.

Na maior parte das vezes que estive na sala de aula os alunos realizavam suas atividades sentados nas carteiras. O local onde sentavam não se mantinha fixo, a professora dispunha-os em carteiras diferentes sempre na segunda feira e assim permaneciam durante a semana. Mudanças eram comuns nos dias em que alguns alunos estavam agitados ou dois conversando muito, aí eram separados, tomando novos lugares. A partir do mês de junho reparei que a professora colocava os alunos com maiores dificuldades sentados nas primeiras carteiras, ao conversarmos ela relatou: “Preciso que estes alunos fiquem mais próximos de mim porque apresentam mais dificuldades”. (Prof.^a Rose).

Mesmo com alterações que ocorriam periodicamente na ordem dos lugares para sentar, um fator que chamou minha atenção foi a permanência dos alunos um atrás dos outros a cada novo dia em que entrava na sala de aula, por que será que a professora não alterava a disposição das carteiras em círculos, em pequenos grupos, criando outra ordenação para aquele espaço? Qual a relação entre a organização do espaço e o trabalho pedagógico desenvolvido?

A sala de aula como espaço da relação entre sujeitos. A relação professora e os alunos mostrou-se desde o primeiro contato e ao decorrer do ano como muito respeitosa e equilibrada. A professora, sempre muito criteriosa e exigente na cobrança das tarefas, mas muito atenciosa e acolhedora com todos os alunos. Era visível que os alunos gostavam da professora e de estar ali, eram muito falantes e participativos e atendiam as solicitações da professora. Quando se mostrava necessário Rose chamava algum aluno para conversar a sós, alertando que seu comportamento estava atrapalhando o grupo. Estas situações de conflito no dia a dia eram rapidamente resolvidas. A proximidade entre

professora e alunos talvez ocorresse porque eles já se conheciam desde o ano anterior, visto que a professora acompanhou esta turma de 1º ano e grande parte dos alunos prosseguiram na mesma turma.

Os alunos eram alegres, animados, curiosos e ansiosos por aprender, como esperado para crianças da faixa etária de seis e sete anos, participavam da aula respondendo prontamente os questionamentos da professora, mas logo dispersavam-se nas conversas com os colegas. Ao perceber Rose chamava-os à realidade escolar com uma nova pergunta ou retomando os assuntos e tarefas em andamento, quando a alteração era maior e as conversas atrapalhavam a concentração ela era mais firme e enérgica e os alunos atendiam prontamente, reconhecendo a figura de autoridade da professora.

Retomando as teorizações de Dubet (2001) pode-se constatar que nos processos iniciais de escolarização a identificação com a figura do professor está presente e a aceitação desta figura de autoridade ocorre mais tranquilamente do que nos níveis de escolarização posterior. É a partir também das contribuições sociológicas de Dubet que Sirota (2007,2011) ordena as discussões sobre o papel social da criança/ do aluno ao considerar que “aluno” não é o termo mais adequado para categorizar estes sujeitos sociais, ricos e vivos com diferentes experiências que não podem ser enquadrados numa categoria institucional para referir-se às relações numa instituição escolar, é preciso enxergar a criança que está por trás do designo “aluno”.

Sirota (2007, 2011), ao discutir a constituição do campo da sociologia voltado a compreender a criança na França, explica como o olhar sobre a criança evoluiu, de um olhar da sociologia clássica que estabelecia fronteiras entre gerações e entendia a socialização de maneira vertical passa-se à construção de uma sociologia da infância numa perspectiva interpretativa, que compreende a criança como ator, não apenas como um ser que virá a ser, mas como um ser no presente. “A infância é aqui vista como uma construção social, variável em sua forma, certamente, mas antes de tudo como um componente estrutural de toda sociedade”. (SIROTA, 2007, p. 41).

De acordo com a autora, para compreender os alunos nas instituições escolares é fundamental conhecer os diversificados mecanismos de socialização das crianças e adolescentes, delineando esta perspectiva a autora procura compreender a educação como um sistema mais amplo e não restrito ao espaço escolar, é isso que faz sua pesquisa iniciada na década de 1990 sair do espaço específico da escola, onde percebeu

também que o grande alvo das pesquisas eram os professores, e investigar as práticas culturais infantis, estudando a criança em suas múltiplas intervenções educativas e constituindo o campo da Sociologia da Infância.

A autora utiliza o conceito “ofício de aluno” para esclarecer como o aluno aprende as regras do “jogo” escolar, e para ser um bom aluno deve ir além do domínio do conhecimento, precisa exercer um papel que o leve a se adaptar as regras e entender o funcionamento da escola, tanto nos aspectos do currículo formal quanto do currículo oculto. Resumindo jogar o “jogo” é compreender as regras, as explícitas e as implícitas à cultura escolar.

No Brasil, o impulso à produção de estudos tendo como referencial a sociologia da Infância podem ser atribuídos à influência do pesquisador português Manuel J. Sarmiento, da universidade do Minho, de Portugal. Suas pesquisas contribuem na compreensão que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas e que as culturas infantis são temáticas de grande profusão nos estudos sociológicos.

Como a vertente principal desta tese não é dedicada à criança ou ao aluno optei apresentar esta concepção referenciada na sociologia da infância para reforçar a visão que partilho da infância como construção social e de que não é só na escola, mas é também na escola que a criança constrói suas experiências, deste modo as experiências de escolarização representam grande parte no processo constituidor da infância. As crianças/ os alunos não são invisíveis, suas vozes não precisam ser ouvidas a partir dos pais ou professores, eles constroem seus próprios processos sociais.

Sobre a professora Rose, sua experiência na área da educação e da alfabetização e o prazer na função docente provavelmente lhe atribuíram como principais características a segurança e certeza do trabalho a ser realizado. Rose tem formação em Magistério e em Pedagogia, atua como professora e como pedagoga efetiva em período integral na rede municipal de Curitiba há mais de 20 anos dos quais 12 são dedicados à alfabetização. Atualmente está licenciada no padrão em que atua como pedagoga. É uma profissional competente e muito respeitada no ambiente escolar, tal constatação pôde ser percebida no convívio entre as demais docentes do 2º ano e com a equipe pedagógica, sendo sua opinião nas decisões pedagógicas sempre solicitada pelas demais professoras. Acompanhei por várias vezes as professoras e a pedagoga do 2º ano consultando-a sobre temas relacionados à escolha de livros, provas, reuniões com o

núcleo, resultados de avaliações externas e encaminhamentos à alunos e talvez pela clareza nos posicionamentos que adota é sempre respeitada.

Foi nesta turma, com estas características que iniciei o processo de observação, buscando acompanhar o trabalho desenvolvido pela professora com o LD e construir uma relação de pesquisa que ao mesmo tempo respeitasse os alunos e a professora e possibilitasse compreender a realidade cotidiana da escola.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A organização do trabalho escolar e os desafios da escolha de livros de alfabetização observados na Escola Esmeralda, serão apresentados e discutidos a partir das escolhas do PNLD. O LDA adotado na escola para os segundos anos é *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, da editora FTD. Este livro figura como um dos mais vendidos no PNLD 2010 e 2013,³⁰ consta do Guia do PNLD desde 2003 com o título *Porta Aberta*, a partir de 2010 passou a ter a denominação atual e no PNLD 2013 chama-se *Porta Aberta: letramento e alfabetização*.

O livro foi escolhido pela escola no PNLD 2010 para ser utilizado nos 1º e 2º anos, visto que neste PNLD a orientação pautava-se na escolha da mesma coleção para os dois anos iniciais. A professora Rose trabalhou com o livro do 1º no ano anterior com a turma.

Sobre a adoção deste livro a professora relatou não haver participado do processo por não fazer parte da equipe da escola naquele momento. Conversei com as pedagogas indagando se elas recordavam como havia ocorrido este processo ou se existiam registros em ata. Uma das pedagogas relatou que não existia um registro na escola sobre as escolhas do PNLD, apenas o preenchimento dos documentos legais do programa e que recordava das dificuldades encontradas em encontrar uma coleção que satisfizesse os professores de anos distintos (1º e 2º), já que cada ano elegia prioridades no seu trabalho e nenhum grupo de professores estava disposto a abrir mão de suas escolhas.

³⁰ De acordo com levantamento realizado nesta pesquisa, nos relatórios de venda de livros didáticos disponibilizados pelo FNDE, no PNLD 2010 foram 2.223.094 exemplares de 1º e 2º anos e em 2013 esta foi também a coleção mais escolhida no país, foram 1.832.214 exemplares vendidos entre livros e manuais de professores para os três primeiros anos.

Sobre a existência de critérios definidos pela escola no processo de escolha de LDs, a equipe pedagógica informou a inexistência de critérios fixos, ocorrendo sim, alguns combinados com os professores que atuam nos mesmos níveis de ensino para organizar a seleção. Para a pedagoga G. (18/06/2012) “na verdade quando ocorre a escolha os professores já sabem como funciona e só escolhem, aí tentamos chegar num consenso”. No caso do livro de alfabetização informou que a equipe pedagógica dedica um cuidado maior pela importância do livro nesta etapa do processo escolar e pela particularidade atual da escolha de uma coleção para os três primeiros anos.

No processo de escolha do livro de alfabetização a prioridade é para os primeiros anos, não que não ocorra a discussão com todos os professores, mas como muitas vezes no 1º ano quem vai atuar é uma professora sem experiência em alfabetizar, preferimos um livro que auxilie a professora, que funcione como as “cartilhas” antigas que orientavam passo a passo o trabalho. (Pedagoga N., 18/06/2012).

A partir dos esclarecimentos prestados e dos comentários sobre o livro Porta Aberta, percebe-se que a equipe pedagógica estabelece sim um critério para a escolha, ou seja, um livro que no 1º ano subsidie a professora no ensino do sistema alfabético. Não há a explicitação e a formalização de critérios, mas acredito que nas outras áreas eles também devem existir, a discussão e o aprofundamento deste processo de escolha, aliado à discussão sobre a proposta curricular e a avaliação pode tornar-se elemento aglutinador e coesivo do trabalho pedagógico da escola.

Considereei significativo conhecer as escolhas na área da alfabetização nos programas de LD anteriores. Para isso, solicitei se havia o registro destes dados e descobri que só poderia obter esta informação a partir de consulta nos arquivos de formulários enviados pelo PNLD. A busca nos arquivos não trouxe informações anteriores ao PNLD 2010, desta forma fui investigar estes dados no repositório do FNDE que disponibiliza as informações sobre as escolhas das escolas de todo Brasil em todos os programas de material didático a partir do ano 2000, o Sistema de Controle de Material Didático (Simad)³¹.

³¹ Este sistema de controle pode ser acessado no endereço: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/>

Quadro 4- Escolhas da Escola Esmeralda - livro didático de alfabetização no PNLD

Edição PNLD	Série/Ano	Livro escolhido	Editora
2001	1º/2º	Palavra Viva- Alfabetização	Ática
		Novo Tempo- Português	Scipione
2002	1º/2º	De A a Z tudo pode acontecer -Alfabetização	Dimensão
		Língua e Linguagem	Saraiva
2004	1º/2º	Linhas e Entrelinhas- Alfabetização	Positivo
		Linhas e Entrelinhas- Português	
2007	1º/2º	Conversando com as palavras	Base
		Viver e Aprender Português	Saraiva
2010	1º e 2º	Porta Aberta: : Letramento e Alfabetização Linguística	FTD
2013	1º, 2º e 3ºanos	Porta Aberta: Letramento e Alfabetização	FTD

FONTE: A autora (2011)

O quadro acima permite visualizar as escolhas na área da alfabetização nas últimas seis edições do PNLD. A análise das informações indica que não há uma constância na seleção das obras didáticas, os títulos são modificados a cada nova escolha, com exceção do último programa (PNLD 2013) que manteve a coleção escolhida. As possíveis razões levantadas para a manutenção do livro Porta Aberta: mudança nos critérios de escolha do PNLD, opção pela coleção em vez de um título para cada ano, e a permanência do grupo de professores ou no mesmo ano ou acompanhando a turma no ano seguinte, situação que ocorreu na escola nos últimos três anos.

As escolhas nos programas anteriores (PNLD 2001, 2002, 2004 e 2007), indicam a posição indicada pela equipe pedagógica de que a definição das obras didáticas é responsabilidade do corpo docente da escola e desta maneira alteração a cada programa

do PNLD resulta da alta rotatividade de profissionais da educação nas escolas, ao mudarem os professores novas opções de escolha são adotadas.

Uma situação distinta pôde ser percebida no PNLD 2004 em que a escolha de todas as obras na área de alfabetização e Língua Portuguesa foi de um mesmo título para todos os anos iniciais (1º ao 5º). Nesta edição do PNLD a orientação às escolas no Guia era da escolha por coleção, para o conjunto das quatro séries. O objetivo dessa modificação foi oferecer ao professor um material com conteúdo e metodologia articulados entre si, nas várias séries ou ciclos, com exceção do livro de alfabetização.

Referente à escolha dos livros do PNLD neste mesmo município, Santos (2007) investigou os elementos relacionados aos processos de escolha do LD por professores das séries iniciais, discutindo desde a organização deste processo na rede de ensino até como os professores se organizavam para a seleção do LD na escola, quais elementos consideravam nesse processo e principalmente se definiam critérios. No seu estudo afirma que não há uma organização institucional para a escolha pelo PNLD, que as escolas buscam alternativas dentro das condições concretas em que atuam e estes fatores impedem uma maior aproximação do professor com o LD.

Santos (2007), nas entrevistas realizadas com professores percebeu a negação inicial sobre a existência de critérios, mas na continuidade das conversas confirmou que os critérios eram estabelecidos, sendo definidos de várias maneiras: cada série/ano escolhia uma área, rodízio nas escolhas, entre outros.

Analisa-se, a partir desse processo, como ocorre a definição de critérios para a escolha dos LDs do PNLD e observa-se que ao serem questionados, de imediato, os professores respondem que “não existem critérios”, no entanto, em suas afirmativas demonstram que ao se organizarem estabelecem critérios, apesar de não ser da forma como gostariam, uma escolha programada e sistematizada. Percebe-se nos depoimentos dos professores que a definição de critérios é realizada para atender as condições concretas de suas práticas e de cada espaço escolar. (Santos, 2007, p. 121).

Em estudo que realizei em 2009 pude confirmar as afirmativas de Santos (2007), concernentes às inquietações das professoras quanto às condições em que se efetivam estas escolhas. As professoras de 1ª série que participaram da pesquisa naquele momento indicaram que um dos poucos momentos em que o LD é discutido no espaço escolar é no momento da escolha de livros ocasionada pelo PNLD.

Uma das professoras relatou que observava uma grande dificuldade nos professores da rede pública em estabelecer critérios que priorizassem a escolha a partir

das diretrizes educacionais e do projeto político pedagógico da escola. Ela acreditava na autonomia do professor e da escola, mas indicava a falta das condições que viabilizassem a escolha, principalmente o tempo destinado à discussão e a disponibilidade de exemplares de todos os livros indicados no PNLD para análise, não sendo suficientes somente as informações sobre o livro presente no Guia. Ressalta ainda a importância de uma equipe pedagógica que efetivamente organize esta escolha. (Teixeira, 2009).

Durante a realização da pesquisa e a minha permanência na escola no ano de 2012 acompanhei a escolha dos livros do PNLD 2013, observei determinadas situações de professores analisando as obras, conversas na sala de estudo sobre a escolha e ouvi a opinião de duas pedagogas sobre a efetivação do processo na escola. Minha preocupação foi acompanhar a professora Rose e a partir dela captar como o processo de escolha do LDA se efetivou.

Os LDs destinados à análise encontravam-se expostos em uma sala bastante ampla, a sala de estudo como era chamada, utilizada para reuniões e para os momentos de estudo dos professores. A quantidade de livros dispostos era muito volumosa, compunham este ambiente: pacotes fechados com coleções por áreas, empilhadas no chão nas laterais da sala; uma estante que ocupava toda a extensão de uma das paredes com muitos LDs e duas amplas mesas com livros que estavam sendo analisados.

O volume de livros me chamou muito a atenção, mesmo sendo uma escola que trabalhava com turmas até o 9º ano e com EJA, era impressionante olhar para todos aqueles LDs dispostos numa sala e também intrigante, compreender o porquê de tantos livros e como eles seriam utilizados. Numa observação mais detalhada percebi a grande quantidade de materiais repetidos, vários kits com livros de todos os anos e áreas de uma mesma editora, quase todos lacrados, indicando que estes materiais não haviam sido utilizados no processo de escolha. Visitei por uns três dias esta sala, mas não pude acompanhar momentos destinados à discussão coletiva dos livros.

Uma professora de Ciências com quem conversei me mostrou um quadro que estava elaborando com a relação de conteúdos de dois livros que ela avaliava como positivos e mencionou que compararia com os conteúdos trabalhados no ano que lecionava, comentou que estava responsável pela escolha e que ainda não estava segura, principalmente porque depois outros professores também utilizariam o livro e ela teria que ter argumentos fortes para sustentar a indicação de livros na sua área específica.

Segundo informou a Pedagoga N., em 06/06/2012, os livros permaneciam na sala para que os professores fizessem a análise e a escolha no horário de permanência, desta forma todos os professores participariam. Após a escolha, se chegassem a um consenso só repassariam a pedagoga a definição do título, em caso de divergências era ela quem conversava e decidia qual seria o escolhido. Como já exposto anteriormente, no caso do livro de alfabetização, o cuidado era maior com os livros do 1º ano, mas os professores do 2º e do 3º ano também precisavam aprovar.

Com a professora Rose conversei em duas situações e numa das entrevistas sobre a escolha. Ela informou que o procedimento adotado na escola é o de cada grupo de professores do mesmo ano analisar os livros no horário de permanência, isto ocorreria durante uns três ou quatro encontros, mas ressaltou que nem todos os professores estão presentes nestes horários e complementou posicionando-se sobre o tempo destinado à escolha:

O tempo para a escolha é insuficiente, são muitos livros, precisaria olhar já desde o início do ano. Precisaria uns três dias da permanência para olhar cada área. Eu olhei ontem e já descartei alguns que são totalmente inadequados (na minha visão), mas as outras professoras então, não olharam estes e vão só pelo que eu falei! Por exemplo, no livro de História tem um trabalho bem interessante só que não se encaixa nas diretrizes da prefeitura, não trabalha com os mesmos conteúdos, precisa encaixar a proposta da rede com o livro, na verdade a possibilidade é ver o qual mais encaixa.[...] Não é possível fazer uma boa escolha, uma análise de uma coleção para três anos sem o tempo adequado. (Rose, 18/06/2012).

Para Rose o tempo insuficiente para a escolha resulta da falta de planejamento da equipe pedagógica e da delegação desta tarefa apenas aos professores, a equipe coordena o trabalho cabendo ao professor realizar a escolha. A fala da professora evidencia a necessidade de uma análise dos materiais pautada em critérios, no caso os conteúdos das áreas adotados na proposta curricular da rede municipal e nos livros do PNLD.

A escolha de livros e materiais didáticos do PNLD é tratada nesta escola como um procedimento cotidiano da realidade escolar conhecido e compreendido por todos, os professores escolhem o material que vão trabalhar sem o devido aprofundamento teórico e técnico.

Rose, por ser bastante engajada na discussão de todos os aspectos relacionados ao trabalho escolar, toma a frente da discussão com o grupo de professoras, preocupando-se também com o encaminhamento dos professores do 1º ano.

Percebo que há dificuldade na escolha do livro do 1º ano, as professoras já escolheram, mas é um livro que não trabalha com as palavras e as unidades menores, vai direto pro texto. O livro escolhido por elas é um da Saraiva, mas só tem texto! Será necessário rever, talvez propor uma discussão conjunta entre todos anos. (Rose, 18/06/2012).

A preocupação demonstrada pela professora retrata sua experiência no trabalho inicial da alfabetização, voltada principalmente para um material que focalize o domínio do sistema alfabético. Esta experiência também a autoriza afirmar “[...] mesmo este ano e no próximo não estando com 1º ano os alunos que vamos receber precisam ter um bom início no processo de alfabetização”. (Rose, 06/06/2012).

A análise histórica do LDA, já tratada nesta pesquisa, indica que a partir da implantação do PNLD e com a substituição das cartilhas pelos então “livros de alfabetização”, tais livros, pautados numa nova proposta pedagógica de alfabetização, na concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural estruturavam-se prioritariamente tendo o texto como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Santos (2004) em sua pesquisa sobre o uso ou não de LDA recomendados pelo PNLD 2001 e sobre a abordagem do ensino da escrita alfabética, percebeu que as professoras tinham dificuldades no trabalho com o texto, utilizando-o apenas com a intenção de explorar letras, sílabas e palavras soltas. Algumas docentes faziam uso do LD oficial só no segundo semestre letivo, por considerar os livros destinados a alunos já alfabetizados e não adequados à realidade e ao desenvolvimento dos seus alunos, que não possuíam contatos anteriores com a alfabetização. As professoras indicaram também a complexidade e extensão das atividades propostas pelos novos LDA, que não eram adequados aos alunos e não apresentavam atividades voltadas à análise fonológica.

[...] os resultados desse estudo sinalizam para a necessidade de um investimento bem maior na qualidade da formação inicial e continuada dos professores, a fim de que possam ter um maior acompanhamento pedagógico, refletindo sobre as mudanças didáticas e pedagógicas que vem sendo defendidas no ensino de Língua e especialmente, de alfabetização. (SANTOS, 2004, p. 207).

Esta temática, apresentada e discutida em capítulo anterior, pôde ser percebida nas conversas das professoras dos 2º anos ao examinarem os LDs. Estavam reunidas três professoras do 2º ano no seu horário de permanência e eu acompanhei a conversa enquanto esperava a professora Rose, neste dia faria uma entrevista com ela.

Ao discutirem se os livros selecionados para o 2º ano apresentavam textos possíveis de serem trabalhados, uma das professoras afirmou “[...] é inacreditável um livro que apresente um texto já no começo para os alunos lerem...” (professora de 2º ano). Outra professora referiu-se ao livro que usam atualmente dizendo que o texto da 2ª unidade é para o 3º ano, e que se preocupa com as escolhas do livro principalmente no 1º e 2º ano quando os professores não têm um método para alfabetizar e precisam do livro. Continuam a conversa e percebo que para todas é necessário que o livro de alfabetização tenha uma metodologia clara e apresente uma proposta equilibrada no 2º ano entre o trabalho com a decodificação e o trabalho com textos, propondo textos curtos que os alunos consigam ler.

Quando Rose chega, se apropria da discussão e comenta com o grupo que como a escolha agora tem que ser feita para os três anos e todas estão voltadas para alfabetizar bem os alunos, a melhor escolha “[...] sempre é aquela que prioriza um bom trabalho inicial, um cuidadoso caminho com letras e palavras e sua sistematização, as outras questões podemos resolver sem o livro”. (Rose, 18/06/2012).

O reforço a esta posição demonstrada pelas professoras vêm também da pedagoga dos segundos anos, que comentou após ouvir a discussão das professoras sobre as dificuldades que a escola ainda enfrenta para garantir, antes na 1ª série e agora no 1º ano, um professor que tenha conhecimento para alfabetizar e que domine um método, sendo então a opção da escola garantir um livro que indique o caminho para o professor que não sabe alfabetizar.

Após algumas alterações na escolha o LDA escolhido no PNLD 2013, como indicado no quadro 3, permaneceu a mesma do PNLD 2010, os professores dos segundos e terceiros anos tinham outras opções de livros mas abriram mão para garantir o trabalho do primeiro ano, como já indicado na argumentação da pedagoga.

A discussão acima revela aspectos relacionados à alfabetização, seus métodos, fundamentos teóricos, formação dos profissionais e mais atualmente ao letramento, Frade (2003) afirma que nos últimos anos novas facetas do fenômeno alfabetização foram descobertas e fizeram com que práticas pedagógicas anteriores fossem modificadas. A

autora traz à tona a interessante discussão sobre a ligação entre os livros de alfabetização e os métodos, indicando que a mudança das cartilhas para o livro de alfabetização provocou esta ruptura livro /método.

Assim, quando se rompe com um formato editorial/pedagógico, colocando o método para fora dos livros, os procedimentos metodológicos ficam visíveis ou são melhor percebidos apenas por professores que já sabem o que fazer, para fora do livro, em outras atividades. (FRADE, 2003, p. 20).

A autora destaca os dilemas metodológicos dos professores no enfrentamento de suas tarefas cotidianas relacionadas à alfabetização que muitas vezes não são temáticas privilegiadas nas pesquisas científicas.

Este dilema teve o seu ápice justamente no momento em que as cartilhas deixaram de compor os materiais didáticos utilizados para alfabetização e professores que não conheciam ou não aprenderam uma metodologia específica ficaram inseguros com as novas propostas ordenadas a partir do texto. Em muitas situações, professores que não passaram por cursos de formação que lhes proporcionassem a base teórica da alfabetização e não tiveram uma experiência profissional que lhes assegurasse a efetividade do processo não dispunham mais de um material didático orientador da alfabetização.

Localizando historicamente este processo, ele ocorreu a partir de 1996, com a institucionalização da avaliação prévia dos LDs pelo PNLD. O documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” (MEC, 2001) indica que, mesmo ocorrendo um descompasso entre as escolhas docentes e as expectativas do MEC, o processo de avaliação prévia das obras trouxe impactos positivos ao contexto tanto editorial, com a melhora da qualidade dos livros, quanto pedagógico. A investigação realizada junto às escolas e professores de todo Brasil que resultou no documento citado, menciona ainda que os processos de escolha até o ano 2000 ocorriam num curto prazo de tempo, geralmente sob condições pouco adequadas, sem a necessária discussão e aprofundamento nas escolas e redes públicas de ensino e sem orientações e subsídios que fundamentassem a escolha.

Com esta análise do processo, realizada há mais de uma década, o que se verificou na escola nesta pesquisa é que o quadro não sofreu alterações significativas, as dificuldades relatadas pelas professoras eram as mesmas constatadas anteriormente. Pode-se supor que tais constatações não resultaram em ações concretas das autoridades

responsáveis pela gestão dos processos de escolhas dos LDs a partir do PNLD, no sentido de oportunizar as escolas condições de efetivar escolhas fundamentadas e coerentes. Avanços não podem deixar de ser destacados na qualidade e na avaliação pedagógica dos LDs, bem como no Guia do PNLD, um material completo e fornecedor de subsídios para facilitar a escolha na escola a partir das resenhas dos materiais aprovados, considerando a adequação do livro ao projeto político-pedagógico, ao aluno, ao professor e à realidade sociocultural das escolas.

Neste ponto, referente ao Guia e a sua constituição hoje, como elemento norteador das escolhas e recordando todo o investimento nas equipes instituídas para realizar a avaliação pedagógica das obras, cabe aqui discutir as formas de uso do Guia percebidas na escola pesquisada.

Ao acompanhar a seleção dos livros, numa tarde permaneci um período na sala de estudos olhando os LDA e reparei que numa das caixas estavam os Guias do PNLD, todos ainda lacrados, sem sinal de uso. Intrigada com tal fato e considerando que o processo já estava sendo finalizado conversei com a professora Rose sobre o Guia, questionando se ela havia feito uso do material, como era o uso na escola, se consultavam a versão digital, qual era a sua opinião sobre o atual formato do Guia e se as resenhas auxiliavam na seleção dos materiais. Conversamos no intervalo do recreio do mesmo dia e ela relatou:

Conheço o Guia e acho um material bem feito, ajuda muito se puder ser bem usado, mas prefiro olhar direto o livro e explico o porquê: como não há muito tempo para discussão se olhar a atividade proposta e os conteúdos dá pra fazer comparações. [...] uma outra coisa que ajuda bastante pra entender o sentido do livro é conversar com o autor, saber a lógica dele pra organizar uma atividade, já tive esta oportunidade em encontros oferecidos por editoras e dava muito certo. (Rose, 20/06/2012).

Na conversa ela informou que não sabia se nos outros anos os docentes estavam consultando o Guia impresso ou a versão digital, mas que acreditava que não. Contou ainda que como já havia atuado em outras escolas como pedagoga e organizado o processo de escolha julgava que era função da equipe pedagógica tanto a organização como o acompanhamento da seleção e a indicação sobre orientações constantes no Guia.

Ao indagar a pedagoga sobre os mesmos aspectos discutidos com a professora ela relatou que por todos os professores já conhecerem o processo davam preferência ao

livro. Ocorreu-me então o seguinte questionamento: será que todos os livros que compõe o Guia estão disponíveis para análise nesta escola, foi realizada esta verificação? Sobre isto obtive a resposta da equipe pedagógica que provavelmente sim, as editoras faziam questão de entregar os livros porque aquela era uma escola de grande porte e era responsabilidade dos professores conferirem os livros.

Sobre a chegada dos livros na escola não obtive informação se eles foram enviados pelo correio ou se a editora entregou diretamente. Para regular a interferência das editoras nos processos de seleção do PNLD, fato que ocorria regularmente em todo Brasil, principalmente nas grandes capitais, e preservar o ambiente escolar do assédio das grandes editoras o MEC instituiu um código de conduta que proíbe as editoras de mandarem seus representantes às escolas para divulgar os livros que produzem. Esta medida foi tomada para garantir que o processo de escolha dos livros didáticos seja realizado com transparência e confiabilidade, assegurando assim ao aluno o acesso a um material didático de qualidade, que contribua para o seu pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania.

Pelo que constatei na escola a presença de representantes da editora não ocorreu neste período de seleção do PNLD, mas regularmente a escola recebe convites para participar de eventos organizados por uma grande editora, nestes são oferecidas palestras e discussões com autores de livros, sempre acompanhados de um coquetel e sorteio de brindes aos professores. Rose comentou recordar que há tempos, em outras escolas que trabalhou na rede municipal era muito frequente a presença da editora na escola em contato com a direção.

As medidas tomadas pelo MEC em 2006 foram necessárias para instituir regras na relação escolas /editoras no PNLD e coibir abusos, entretanto se os representantes não vão à escola, a equipe da escola vai aos eventos promovidos pelas editoras que objetivam a divulgação dos materiais por elas produzidos e que precisam ser consumidos. Retornamos aos processos cíclicos que se inserem dentro da economia política do LD apontado por Apple (1995) e anteriormente discutidos.

Ao final do mês de junho, próximo das férias escolares, solicitei à equipe pedagógica o empréstimo de alguns LDA do PNLD para realizar uma análise nas férias, já que o processo de escolha estava finalizado na escola. A pedagoga que estava no setor neste dia prontamente me respondeu: “Do que restou ali na sala pode pegar o que desejar, estamos limpando a sala por ordem da diretora e os livros serão retirados, todos

que desejavam já retiram, o que está lá sobrou”. Informou ainda que a sala seria utilizada para outra finalidade no 2º semestre sendo solicitado aos professores interessados por livros a retirada do material daquele espaço e a organização nos armários da sala de aula. Selecionei alguns LDA e ainda restavam inúmeras obras todas sendo encaixotadas para depois ser resolvida sua destinação.

De acordo com o fato exposto pode-se pensar na conceituação de LD e seus objetivos no contexto escolar, Batista (1999), remete ao seu caráter de instabilidade e provisoriedade:

Se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. (BATISTA, 1999, p.529).

Na discussão proposta por Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p. 123) também está presente o aspecto da rápida desatualização dos LDs, considerados obras de referência, são mais efêmeros que outras obras do gênero pela rápida desatualização, permanecendo pouco tempo nos espaços escolares.

É sobre este objeto, de uso provisório e transitório, muito utilizado e também rapidamente descartado; constantemente substituído por edições renovadas no seu aspecto editorial e pedagógico; regulado por ordenações advindas do sistema escolar, principalmente neste caso específico, os livros do PNLD; que este estudo procura detalhar, descrevendo as relações que se estabelecem a partir dele no cotidiano escolar.

Relações diversas e conflituosas que configuram sua produção, avaliação e seleção pelos professores e principalmente determinam o uso deste material na sala de aula são objetos de análise do próximo capítulo desta tese.

- A organização do trabalho pedagógico frente aos processos avaliativos: qual o papel do livro didático?

O predomínio de sistemas avaliativos dentro do contexto das políticas educacionais intensificou-se no Brasil após os anos 1990, com a implantação de sistemas de avaliação

de larga abrangência e cada vez mais complexos, criando-se assim uma rede institucional responsável por administrar tais processos.

Durante o ano letivo de 2012 acompanhei as atividades avaliativas do trabalho escolar do 2º ano. Foram avaliações internas, organizadas pela professora e pela equipe pedagógica, avaliações externas da SMED - Curitiba e as provas nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - Provinha Brasil. Um volume grande de situações avaliativas que demandaram tempo e trabalho do professor e dos alunos em sala de aula, resta indagar se todo este sistema, ordenado e complexo auxilia na melhoria da qualidade do ensino.

As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização acompanham o contexto educacional brasileiro há muitas décadas, inicialmente os altos índices de repetência na 1ª série eram revelados nos processos internos de avaliação na escola e nas próprias redes de ensino, nos últimos anos, com os variados processos externos de avaliação nacionais³² (Saeb, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM) e até internacionais³³ (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA) que, mesmo não específicos ao processo inicial de alfabetização revelam os altos índices de desempenho precário nas áreas de leitura e escrita.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) aplica três avaliações externas em larga escala que compõem o Saeb: I) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), II) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil) e III) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A Aneb e a Anresc ocorrem de dois em dois anos. Já a ANA, recém-iniciada, será anual.

O Saeb (hoje combinado com a Prova Brasil) avalia habilidades de leitura e a resolução de problemas matemáticos no 3º ano do ensino médio e nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Desde 1995, as médias do desempenho em leitura se mostraram muito baixas: numa escala de 500 pontos, os alunos de 4ª série atingiram, em 2003, uma média de 169,4 muito abaixo da metade da escala. Além disso, a comparação dos

³² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. O Enem é um exame de caráter voluntário, implantado pelo MEC em 1998, que avalia o desempenho individual do aluno ao término do ensino médio, avaliando competências e habilidades.

³³ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, que produz indicadores da efetividade dos sistemas educacionais, avaliando alunos na faixa etária dos 15 anos. Objetiva avaliar a eficácia de políticas educacionais e o sistema de ensino. As avaliações ocorrem a cada três anos e incluem cadernos de provas e questionários nas áreas de leitura, matemática e ciências.

resultados das diferentes avaliações, a partir 1999, evidenciou uma tendência de queda no desempenho, só revertida em 2003. Essas médias continuaram baixas, atingindo apenas 1,84 ponto em 2007.

As primeiras avaliações da alfabetização no Brasil no âmbito nacional datam do final dos anos 1980. A preocupação na época era identificar se estava acontecendo algum problema na alfabetização e, caso estivesse ocorrendo, verificar como o sistema educacional poderia atuar junto à formação inicial e continuada de professores. O caráter classificatório e comparativo entre escolas e professores não caracterizava o processo nesta etapa.

Gatti (2009, p.11), ao discutir e historicizar o sistema de avaliação nacional aponta que os pesquisadores envolvidos em estudar a educação no país tornaram público o debate sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica ao final dos anos 1980, revelando também a inexistência de dados sobre o rendimento escolar dos alunos no âmbito de sistema e os fatores a ele associados. Neste momento de aquiescência o MEC promove debates entre profissionais da educação e indica que as mudanças decorrentes da nova constituição ocasionariam reestruturações políticas e consequentemente no próprio ministério, levando-o a desempenhar um papel orientador e avaliador referencial para políticas e promotor de avanços na área da educação básica.

Ao final de 1998 realizou-se uma avaliação piloto em 10 capitais, avaliando-se alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série de escolas públicas, com provas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Como o resultado desta etapa foi satisfatório, ampliaram-se as discussões sobre o resultado das provas e o estudo avaliativo foi aplicado a outras capitais, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. Os resultados obtidos e os dados das escolas, dos professores e dos alunos, tornaram-se importantes aliados das administrações públicas para a formulação de políticas educacionais e para repensar processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula. “Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Brasileira”. (GATTI, 2009, p. 11).

A visão explicitada por Gatti (2009) sobre o sistema de avaliação, é positiva, pois indica mudanças nas representações sobre os processos avaliativos no Brasil e acredita que as avaliações podem ser encaradas como incentivo à realização de mudanças no

contexto educacional. De uma reação inicial contrária muito forte o caminho está sendo trilhado na direção da consolidação destes processos. A autora defende que a contraposição de ideias é salutar e a preocupação com os resultados do ensino faz com que novas alternativas sejam discutidas nas escolas e nas redes de ensino, com soluções voltadas ao aperfeiçoamento dos currículos escolares, investimentos em formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes e produção de materiais didáticos em vários tipos de suporte.

Com opinião não tão favorável quanto a citada acima, Mortatti (2013), entrevistada³⁴ sobre o novo sistema de avaliação, a ANA, posiciona-se sobre os sistemas de avaliação nacional e mais especificamente sobre a avaliação da alfabetização, alertando sobre a necessidade de análise do real valor destas avaliações para a melhoria da qualidade de ensino e o questionando se o êxito no sistema corresponde diretamente à aprendizagem da leitura e da escrita.

De fato há uma pressão tão grande em relação à obtenção de resultados favoráveis que os resultados se tornam o grande foco. É possível dizer que já não estamos avaliando o que vem sendo feito, mas a avaliação é que está determinando o que deve ser feito para a obtenção de resultados, então houve uma inversão: o foco está sendo a prova em si e não as situações didático-pedagógicas, em que ler e escrever devem ser atividades prazerosas. Essas avaliações e os consequentes treinamentos para essas provas estão modificando esse trabalho e determinando o que se ensina. As relações de ensinar e aprender a escrever passam a ser substituídas por treinamentos para as avaliações. Isso é um problema muito sério porque na sala de aula é que as relações de fato ocorrem e isso é algo difícil de medir, não sabemos o que o professor e os alunos estão vivenciando, se são experiências de ensino-aprendizagem ou se estão se preparando para o sucesso na prova. (MORTATTI, 2013).

A vivência de como o professor e o aluno compreendem estes processos pôde ser acompanhada na presente pesquisa, na turma de Rose presenciei a realização de atividades avaliativas organizadas pela professora, como testes de leitura e propostas de produção de textos, testes trimestrais organizados pela coordenação pedagógica, discutidos e analisados pelas professoras do ano a que se destinavam e que representavam a avaliação quantitativa dos alunos (traduziam-se nas notas trimestrais).

O reforço à institucionalização da avaliação ocorre também nas redes de ensino estaduais e municipais que organizam seus sistemas próprios de avaliação e acontecem em paralelo aos exames nacionais. Os testes padronizados e organizados pelas áreas de

³⁴ Entrevista concedida ao Jornal Cruzeiro do Sul, de Sorocaba (SP) em 04/07/2013. Disponível em : <http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/484123/criancas-terao-mais-uma-prova-para-avaliar-nivel-dealfabetizacao>

ensino da SMED ocorreram no 1º e no 2º semestre letivo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sobre estes testes acompanhei a aplicação da finalização de um teste de Matemática no 1º semestre, posteriormente conversei com a professora sobre os testes.

De forma mais particular pude acompanhar a aplicação da Provinha Brasil no 1º e no 2º semestres e a professora relatou suas impressões sobre a prova e a discussão dos resultados na escola.

A Provinha Brasil, é um instrumento pedagógico que fornece informações do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Ocorre em dois momentos distintos durante o ano, objetivando a realização de um diagnóstico e o estabelecimento de metas pedagógicas para as redes de ensino, com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

São duas provas - a de Alfabetização Linguística e a de Alfabetização Matemática - compostas cada uma por 20 questões de múltipla escolha³⁵, com quatro alternativas cada. O objetivo principal da avaliação é oferecer às redes de ensino um instrumento para acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido nas escolas, e prevenir o diagnóstico tardio dos baixos níveis de alfabetização e letramento.

Como a Provinha não tem fins classificatórios, seus resultados não compõem o índice do IDEB, ela diferencia-se das demais realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Foi concebida a partir do pressuposto de que, uma avaliação da fase inicial da alfabetização, pode trazer para o professor e para o gestor das escolas informações que vão contribuir para o aperfeiçoamento e o redimensionamento da prática do professor.

A aplicação da prova de Alfabetização ocorreu no dia 20/06/2012, a professora me informou a data e compareci para acompanhar a realização, neste dia estavam os 27 alunos da turma em sala. A dinâmica de aplicação da prova ocorreu assim:

Data da observação: 20/06/2012

Nº de alunos: 24

13h30

13h35- Professora registra no quadro as tarefas do dia:

CALENDÁRIO – PROVINHA BRASIL – RELÓGIO

Prof. Rose - Esta prova que vocês vão fazer não foi feita pelos professores da escola e está sendo feita por alunos de várias escolas do Brasil. Foi um pedido da Dilma, para saber como estão os alunos no Brasil.

Turma - Ah,...

³⁵ Até 2010, o teste era composto por 24 questões. Com o objetivo de atender as solicitações para diminuição da extensão da prova, houve redução do número de questões.

Aluna J. - Esta não tem gabarito?

Prof. Rose- Vou tentar providenciar e trago pra vocês amanhã.

(Mostra no quadro o formato das respostas e como devem preencher, dá as orientações gerais).

Prof. Rose - Agora só lápis e borracha na carteira, não se levanta mais do lugar!

(Na prova dos alunos não há enunciado, a professora faz a leitura e pede para que só após marquem a resposta. Acompanha passando nas carteiras, observando se já resolveram, ao acabar cada questão os alunos devem levantar a mão. Todos conseguem realizar num ritmo próximo. Cobra de alguns alunos atenção ao marcar a resposta. Acompanho a realização com um exemplar da prova).

Aluna J.- Não precisa colocar o nome na prova, depois você vai saber de quem é?

Prof. Rose - É necessário colocar sim, está faltando mesmo o espaço para o nome, que bom que você percebeu J. Fechem o caderno de prova e vamos colocar.

(Não havia espaço para identificação dos alunos).

Prof. Rose - Atenção, quero concentração máxima, só se preocupem com a prova. Vamos lá relaxem as mãos, bem soltinhas e vamos começar!

15h10

(Alguns alunos que já leem vão preenchendo a resposta sem acompanhar as ordens da professora. Acredito que a esta altura já entenderam a dinâmica das questões.

Nas questões finais, que apresenta textos mais extensos observo que alguns alunos demoram mais tentando ler e os ritmos são mais diferenciados.

Os alunos que já terminaram realizam a pintura enquanto os outros finalizam a prova).

15h45

(Apenas uma aluna continua realizando a prova)

16h10

(Entregam os cadernos de prova).

Registros de campo 20/06/2012

Sobre a aplicação da prova, a professora fez uma leitura do caderno destinado ao aplicador minutos antes, já que não teve acesso anteriormente ao material, mesmo assim as orientações eram claras e a metodologia de aplicação seguiu, rigorosamente, as orientações previstas pela própria Provinha com o processo transcorrendo normalmente. Percebi que os alunos estavam ansiosos, mas já conheciam a sistemática de provas neste formato, tanto que uma aluna perguntou pelo gabarito e se a professora ficaria na sala ou outra pessoa ficaria com eles, o que demonstra a vivência com provas neste formato.


No intervalo para o recreio os alunos param a execução e saem da sala. A professora me chama para observar a prova de um aluno e comenta “Se ele que não tem dificuldade não conseguiu imagine os outros” estava se referindo às últimas questões da

prova. Sobre o nível de dificuldade de leitura da prova, Rose reclama que as questões ou eram de um nível muito básico ou eram complexas, alertando que se na sua turma que apresenta uma boa condição de leitura as crianças tiveram dificuldade, nas outras turmas a dificuldade deveria ter sido maior. Aponta também que foi uma falha a falta de espaço para o nome do aluno.

Achei que nas questões 19 e 20 a interpretação não é direta, no texto da abelha e da peruca, as primeiras começaram bem fáceis. Temos que considerar que estes alunos estão no segundo, mas que é a primeira série, então esta condição de leitura seria mais pro fim do ano [...] A exigência de leitura e de interpretação desta última questão seria adequada lá no final do 3ºano. (Rose, 20/06/2012).

Ao retornar do lanche Rose diz que as demais professoras dos 2º anos falaram sobre a prova e que para elas as questões de interpretação estavam realmente confusas e que não concordavam com aquele tipo de questão para o 1º semestre. A última questão, causadora de maior polêmica entre as professoras será aqui reproduzida do caderno de prova disponibilizada no site do INEP.


26
GUIA DE APLICAÇÃO
1º S/12 • TESTE 1



**PROVINHA
BRASIL 2012**

Questão 20

Professor/Aplicador: leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um “X” no quadradinho da resposta que você achar correta.**

INCRÍVEL!

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juizes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Revista Recreio, nº 514, encarte, p. 06. São Paulo: Abril, 14 jan. 2010 (adaptado).

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

(A) ☐ Porque elas queriam ficar mais velhas.

(B) ☐ Porque elas queriam esconder o seu cabelo.

(C) ☐ Porque elas queriam mostrar que eram importantes.

(D) ☐ Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de inferir informações. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá relacionar as informações apresentadas ao longo do texto para deduzir a resposta. Nesse caso, trata-se de uma inferência complexa e de assunto pouco próximo desse público, o que agrega maior dificuldade à questão.

(Extraído do Guia de aplicação, Provinha Brasil Teste 1 /2012, Inep, p. 26, 2012).

Sobre a questão 20, acima reproduzida e causadora de polêmica entre as professoras, a leitura atenta do guia de aplicação pelas docentes auxiliaria na compreensão de que realmente tratava-se de uma questão com grau de dificuldade alto. Além de cobrar a leitura do texto e a habilidade de inferir informações que não estão diretamente indicadas no texto, aborda um tema complexo, que não faz parte do repertório cotidiano dos alunos.

Cabe destacar que a elaboração das questões segue grau distinto de cobrança de habilidades, organizadas a partir da Matriz de Referência³⁶ e estruturada em dois eixos: 1º) Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita e 2º) Leitura. Em cada eixo estão descritas as habilidades selecionadas para avaliá-lo, chamadas de descritores, tais descritores constituem-se numa referência para a organização da avaliação (BRASIL, 2012, p. 11).

Na semana seguinte à aplicação conversei com a professora Rose sobre aspectos relativos à prova, aos resultados, sua opinião sobre as avaliações neste formato voltadas para a alfabetização e quais ações eram realizadas após os resultados serem divulgados. Sobre estes aspectos sua opinião é a seguinte:

A avaliação é uma etapa necessária, concordo, mas às vezes parece que na escola tudo se organiza a partir da avaliação, dada a quantidade. Teve épocas nas escolas que não podíamos falar em prova, que era proibido fazer prova e agora é o que mais fazemos. [...] Sobre a prova de leitura talvez uma das dificuldades em algumas questões foi que não trabalhamos do jeito que estava na prova, talvez a saída seja trabalhar com exercícios parecidos para garantir melhores resultados. (Rose, 28/06/2012).

A preocupação demonstrada pela professora pode ser pensada de acordo com o posicionamento de Mortatti (2013) quando em citação anterior chama a atenção para o risco do processo de ensino ser substituído por treinamentos para as avaliações.

Retomando as informações sobre a Provinha, Rose não recebeu nenhuma orientação específica, apenas foi informada sobre: as datas de realização; que os resultados não incidem sob o IDEB e que a correção da prova é realizada pela equipe

³⁶ A Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial encontra-se no Guia de Correção e Interpretação dos resultados

pedagógica. Quanto à matriz de referência e os critérios para correção ela não tinha sido informada até o momento em que conversamos, não havia tido contato também com os materiais que compõe o kit da Provinha Brasil³⁷, nem com os cadernos impressos que deveriam estar na escola. Sobre o kit disponível online, Rose comentou que quando estava na coordenação pedagógica em outra escola, em 2010, utilizou este material com os professores para discussão e preparação, mas que neste ano não utilizou-os, não sabendo então informar se foram alterados.

Estes materiais que são disponibilizados no kit apresentam uma discussão teórica bastante consistente na área de alfabetização, foram elaborados pressupondo a participação de professores, equipes pedagógicas e administrativas das escolas e das secretarias de educação na busca conjunta de novos e melhores padrões de qualidade para a educação.

O caderno intitulado “Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil” traz as principais informações sobre essa avaliação: seus objetivos, os pressupostos teóricos que a fundamentam, a metodologia, as orientações para a correção do teste e possibilidades de interpretação e uso dos resultados. Sobre a correção da prova o caderno indica níveis que estabelecem uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenho descritos para a Provinha. Em função do número de questões corretas atribui-se cinco níveis de alfabetização em que os alunos podem estar, são descritos os níveis de desempenho e apresentadas considerações sobre aspectos que o professor poderá concentrar o seu trabalho e sugestões de atividades para que os alunos possam desenvolver habilidades mais complexas em relação àquelas que já dominam. (BRASIL, 2012).

Desde 2008, quando se iniciou a avaliação da alfabetização com a Provinha Brasil, há a divulgação tanto impressa como disponibilizada online de uma publicação nomeada *Reflexões sobre a Prática*, que objetiva fornecer orientações gerais para utilizar os resultados da avaliação e efetivar ações que organizem a ação de docentes e de

³⁷ Kit Provinha Brasil: I) Caderno do Aluno – caderno com as questões que serão respondidas pelos alunos. II) Guia de Aplicação – caderno com os procedimentos de aplicação e as questões a serem aplicadas aos alunos. III) Guia de Correção e Interpretação de Resultados – caderno com as principais informações sobre a Provinha Brasil e orientações para a correção do teste, bem como as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados; IV) Reflexões sobre a Prática - caderno com orientação sobre a interpretação dos resultados e possíveis encaminhamentos pedagógicos.

gestores. Conforme pude perceber analisando este material as informações deste caderno mantêm-se semelhantes em todas as edições, desde 2008.

Um dos itens, nomeado **“A escolha e o uso de diferentes materiais didáticos”** discorre sobre a importância da escolha e do uso dos materiais didáticos pelos professores, como meio de suprir limitações de acesso aos materiais escritos por algumas comunidades. O texto faz uma breve exposição sobre os programas de distribuição de materiais didáticos do Governo Federal: LDs, dicionários e livros de literatura.

O documento referencia o PNLD partindo da premissa que o LD é um material “intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolares, no contexto de um programa curricular, de uma área de conhecimento e de um ciclo específico de ensino”. (BRASIL, 2012). Traça um breve histórico sobre os programas voltados ao LD no Brasil e indica que posteriormente à análise dos resultados da Provinha Brasil uma, entre as ações a serem desenvolvidas para o planejamento das classes de alfabetização, poderá ser a revisão dos critérios utilizados pelos professores para escolher, manter em uso ou substituir determinado LD.

Este documento, ao fazer a relação entre os materiais didáticos utilizados na alfabetização e os resultados alcançados nos processos de avaliação, promove a discussão sobre os critérios adotados na escolha do LDA e provoca a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do livro em sala de aula, bem como nas possibilidades de ampliação dos usos que vem sendo feito nas escolas. Cabendo após a análise dos resultados e do desempenho dos alunos a revisão dos critérios para a adoção de uma determinada obra no PNLD.

Sobre esta relação apontada entre os LDA adotados nas escolas e os resultados de avaliações, indaguei a professora se o LDA e os outros materiais didáticos que ela utilizava na alfabetização poderiam auxiliar no desempenho dos alunos, se ela percebia uma relação entre estes elementos, ela declarou que sim, que eram estes materiais que organizavam também as situações de ensino e complementou que o tipo de exercício que o livro propõe pode estar mais próximo dos que são apresentados na prova e com isto podem familiarizar os alunos com estes modelos.

Conforme informado pela professora “Com certeza o modelo cobrado na Provinha é mais próximo do livro do que as atividades que eu faço, no nosso livro deste ano eu acho que não tem nenhuma bem igual, mas se procurar em outros livros, com certeza, achará” (Rose, 02/08/2012). Novamente a professora reforça a ideia de que há um

modelo na prova e que este modelo pode ser ensinado, também pelo livro, este se traduz num dos grandes problemas causados pelas políticas avaliativas implantadas nos últimos anos no Brasil.

Um dos elementos organizadores das práticas de alfabetização, indicado nos documentos orientadores da Provinha Brasil e também em outros elaborados pelo MEC pauta-se na clareza de critérios, para a escolha de livros, para planejar atividades de alfabetização ou para compreender os resultados de avaliações, sejam elas internas ou externas. Das observações no campo e dos relatos da professora não identifiquei situações nas quais estes aspectos se constituíssem em objeto de preocupação no processo de alfabetização, presenciei a discussão de critérios de avaliação para o 2º ano numa reunião que antecedia a discussão de resultados com o núcleo de educação, mas o objetivo não era a discussão ou construção de critérios e sim a adaptação aos critérios já estabelecidos.

Com relação à correção dos testes, assim como a utilização dos resultados, conforme informado nos documentos organizadores da Provinha (BRASIL, 2012) estes são de responsabilidade dos gestores das secretarias de educação, podendo ser delegada a função às escolas, dependendo da estratégia definida para a avaliação. No caso da rede municipal de Curitiba, em 2012 a secretaria municipal organizou as datas de aplicação e distribuiu os materiais, realizando reuniões preparatórias com a equipe pedagógica das escolas. A aplicação na escola foi realizada pelo professor regente e a correção pelas pedagogas.

Sobre os resultados da Provinha Brasil de Leitura - teste 1, Rose informou que após o processo de correção realizado na escola pela equipe pedagógica recebeu as fichas com o gabarito individual dos alunos e o desempenho médio de sua turma foi no nível 3, que corresponde a uma média de 10 a 14 acertos, igualmente a de outra turma, as duas outras ficaram classificadas no nível 2. Com base nos níveis de desempenho³⁸, tanto individuais como na média da turma o guia de correção indica que no nível 3 as crianças leem textos curtos e simples e dominam estratégias de leitura.

³⁸ Teste 1 – 2012

Nível 1 – até 04 acertos

Nível 2 – de 05 a 09 acertos

Nível 3 – de 10 a 14 acertos

Nível 4 – de 15 a 18 acertos

Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Questionei então a professora sobre as estratégias que seriam adotadas na sequência deste informe de resultados, se seriam planejadas atividades diferenciadas e se a consulta no Guia de discussão dos resultados auxiliaria nesta tarefa. Rose comentou que a orientação era para guardar as fichas para poder comparar com o resultado atingido no 2º semestre, e depois preencheriam um documento para o núcleo de educação comparando os resultados individuais e coletivos para apontar o nível em que a escola alcançou, a professora concluiu opinando sobre a Provinha:

A prova é também importante para medir o nível de conhecimento das crianças, mas estes provões não estão adequados com a realidade das crianças das nossas escolas, tem mais valor o que as professoras organizam sozinhas. [...] O que interessa é saber a classificação e cobrar do professor que alcance um resultado melhor na próxima, isto é o que todos cobram. (Rose, 02/08/2012).

Constata-se que o objetivo anunciado da Provinha é ser um instrumento diagnóstico, sem fins classificatórios, com uma proposta diferenciada das demais avaliações por fornecer respostas à escola e ao professor, mas que na realidade da escola o seu uso é estritamente classificatório, servindo como parâmetro de comparação entre alunos, turmas e escolas e de cobrança do trabalho do professor, responsabilizando-o pelos resultados.

Ao final do ano, em novembro, foi aplicada a 2ª Provinha, conversei rapidamente com a professora, que já estava envolvida em diversos afazeres de final de ano, principalmente no fechamento das avaliações, e percebi que a professora não deu nenhuma importância aos resultados, sua turma estava no mesmo nível (3), mas o número de acertos havia aumentado significativamente e ela apenas comentou que “no momento de final de ano não daria mais tempo de fazer nada, nem comparar, teria que acontecer antes”. (Rose, 05/12/2012).

Para finalizar, alguns elementos aqui debatidos sobre as situações de avaliação observadas nesta pesquisa, Morais (2012) traz a discussão sobre os limites e as contribuições de uma prova diagnóstica para o avanço nas questões relativas à alfabetização, defendendo a urgência do debate sobre os currículos de alfabetização no país e a necessidade da discussão mais ampla sobre os exames de avaliação em larga escala, como a Provinha Brasil. O autor sugere o debate com as instituições responsáveis

a respeito de questões de concepção (propósitos da avaliação, matrizes de referência) bem como sobre as formas de aplicar os instrumentos de avaliação nas redes públicas.

Nos anos de 2010 e 2011, Moraes (2012) e uma equipe de pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE) realizou o acompanhamento de situações de ensino da alfabetização e do uso da Provinha em 12 salas de aula de três redes públicas municipais do estado de Pernambuco. A pesquisa tinha como um dos objetivos identificar os modos como professores e gestores, ligados a turmas de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental, concebiam e utilizavam a Provinha no diagnóstico de conhecimentos dos alfabetizandos e no planejamento de suas atividades. Buscava ainda comparar os conhecimentos das crianças verificados na prova e os conhecimentos recebidos ao longo do ano letivo.

O estudo indicou aspectos a serem repensados na formatação da Provinha Brasil, entre os quais podem ser destacados: o controle mais efetivo do nível de complexidade dos itens que medem o desempenho das crianças em cada uma das habilidades, o atual modelo dificulta a comparação de resultados obtidos por aluno, no início e no final do ano letivo; a inclusão de professores e gestores em todas as etapas de aplicação e de análise dos resultados da prova; o amplo debate sobre a matriz de referência da Provinha e de todas as avaliações em larga escala adotadas pelo MEC e sugere que o tratamento dos dados medidos não siga a lógica de enquadrar os alunos em escalas, o que pressupõe uma gradação linear do nível de dificuldade das habilidades de leitura de palavras, leitura de frases e leitura de textos, que são medidas pela prova (MORAIS, 2012, p. 569).

A partir das observações na escola e as percepções da professora Rose sobre a Provinha é possível afirmar que as indicações de Moraes (2012) são totalmente pertinentes ao contexto de alfabetização e da compreensão e uso dos procedimentos de avaliação em larga escala. O anseio do professor por estratégias que o ajudem a reorganizar sua prática é seguido da necessidade de que estes instrumentos avaliativos forneçam os elementos para isto tornando-se modelos a serem copiados para treinar os alunos na busca de um bom resultado.

Atualmente, dentro das avaliações em larga escala que compõe o Saeb, ocorre uma que se destina especificamente à avaliação da alfabetização, é a ANA³⁹, que teve

³⁹ A ANA está aliada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que tem como meta a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF. O documento básico com as determinações desta avaliação pode ser acessado em:

início recentemente com sua primeira aplicação em 2013, de caráter anual e censitária, portanto, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra.

A ANA é composta por avaliações de leitura, escrita e matemática e realizada em dois momentos, no primeiro com questionários contextuais, respondidos via on-line pelos professores das turmas avaliadas e diretores de escolas. No segundo, são aplicados testes de desempenho para aferir a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática dos alunos que estão cursando o 3º ano do ensino fundamental. Os testes, construídos tendo por base uma Matriz de Referência que contempla os conhecimentos básicos para esse nível de ensino, são testes de Língua Portuguesa, com 17 questões de múltipla escolha e 3 questões de escrita e testes de Matemática com 20 questões de múltipla escolha. Sendo que metade da turma avaliada responderá questões de Língua Portuguesa e a outra metade responderá questões de Matemática e todos responderão os itens de escrita.

A ANA tem como objetivos principais: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; b) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; c) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (MEC/SEB, 2013).

Os resultados desta primeira avaliação, aplicada em novembro de 2013, ainda não se encontram disponíveis para análise. Segundo informações do INEP/MEC não terão características de ranqueamento das escolas, serão voltados para subsidiar e orientar as práticas pedagógicas, a organização do projeto político pedagógico e de gestão e principalmente para orientar o planejamento do ciclo inicial de alfabetização. Entretanto, percebe-se desde o anúncio desta nova avaliação o questionamento de estudiosos da área sobre sua validade e as condições nas quais será aplicada, principalmente no tocante às matrizes curriculares orientadoras.

Tais questionamentos demonstram preocupação com a pressão de que escolas, professores e alunos possam sofrer com este novo modelo de avaliação. Na opinião de Luiz Carlos de Freitas⁴⁰, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, esta avaliação pode aumentar o uso de materiais apostilados, desqualificar

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf

⁴⁰ Reportagem disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/197/pressao-pelaalfabetizacao-296176-1.asp>

profissionais da educação e reforçar o processo de copiar modelos na educação. O educador teme ainda a responsabilização individual do professor e da escola pelo fracasso, em decorrência do modo como está sendo organizada mais esta avaliação.

O reforço às preocupações acima citadas pode ser encontrado em discussões de professores que permeiam as redes sociais. Em pesquisa realizada na internet foi possível identificar diversos blogs de professores e interessados pelas questões educacionais que disponibilizam simulados⁴¹ nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de preparar os alunos para a realização da prova. É possível acompanhar também nos comentários dos leitores destes blogs a angústia e a insegurança dos professores com mais esta avaliação, sendo compreensível até porque tantos se utilizam de materiais como estes simulados para preparar os alunos para a execução da prova.

Esta temática merece e necessita ser mais bem explorada por pesquisadores preocupados com a alfabetização e, sobretudo com a qualidade da educação no país. Vale ressaltar ainda que este processo de preparação para a realização dos processos de avaliação em longa escala não é exclusivo deste novo modelo inaugurado no ano passado, pois tais práticas acompanham os demais testes realizados em toda a educação básica.

As discussões sobre a alfabetização no Brasil hoje, não podem ser pensadas sem considerarmos as questões relacionadas à avaliação, tanto a que ocorre internamente nas escolas, como as externas, considerando os limites que as provas diagnósticas apresentam. A preocupação precisa voltar-se para a discussão curricular da alfabetização prevendo as concepções e propostas de avaliação que organizaram os instrumentos avaliativos e não o contrário.

4.3 AS DINÂMICAS DE USO DO LIVRO EM SALA

A realização do acompanhamento nestes meses de trabalho da turma de 2º ano da professora Rose proporcionou a análise e discussão de aspectos relacionados à

⁴¹ 2Em breve pesquisa na internet, em 10/02/12 foi possível localizar estes endereços de blogs: <http://profwarles.blogspot.com.br/2013/10/ana-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao.html>, <http://jucienebertoldo.wordpress.com/2013/08/25/preparando-para-ana-avaliacao-nacional-daalfabetizacao-3o-ano-ef/>, <http://educandocomaprofessoravanessa.blogspot.com.br/2013/11/simulado-ana-avaliacao-nacionalde.html>, <http://anaaliceflopes.blogspot.com.br/search/label/SIMULADO%20ANA%20%28Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%29>

organização do trabalho pedagógico de alfabetização e a discussão sobre as formas de uso do LDA desta professora durante o ano letivo. Nas observações, entrevistas, conversas sobre a organização do trabalho e sobre o LD, bem como nas análises de documentos realizadas surgiram vários focos de estudo, mas priorizou-se nesta tese, como aspectos predominantes na organização do trabalho da professora com o LDA, compreender como, em suas práticas de ensino, ela realizou a leitura do gênero LD e como oportunizou situações de leitura para os alunos.

A discussão sobre o LD como um gênero textual será aqui ancorada em Bunzen (2005), que ao estudar o livro de língua portuguesa parte da abordagem dialógica de linguagem de Bakhtin e afirma:

Do ponto de vista linguístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o livro didático de português é essencialmente, como estamos defendendo em nossa dissertação, um gênero do discurso secundário (Bakhtin 1934, 1953) que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); e por isso mesmo não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado finalmente como um instrumento pedagógico, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. (BUNZEN, 2005, p.560).

Bunzen (2005) assume a definição dada por Bakhtin de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados em cada esfera de utilização da língua, e sua distinção em gêneros primários e secundários e que estes gêneros não são fixos, são constituídos historicamente. Considera então o LD de língua portuguesa, do ponto de vista sócio-histórico e cultural, como um enunciado num gênero do discurso, que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que deste contexto de produção retira seus temas, formas de composição e estilo. O autor, ao defender a posição do livro como um gênero não aceita a ideia do LD como um suporte de textos, como defendido por outros autores.

Assume-se então a proposição de Bunzen (2005) ao definir o gênero didático como aquele que apresenta e organiza os conhecimentos escolares, que está organizado por seleções temáticas ou por unidades de trabalho, apresentando diversidade de gêneros textuais, ilustrações, diferentes exercícios, formatação e número de páginas diferenciadas, com propostas de trabalho para um ano letivo.

O LDA privilegia o trabalho com a leitura, há na abertura de cada unidade do LD um texto para leitura, apresenta outros textos de gêneros bastante diversificados como

calendário, mapa, cartaz, poema, piada, quadrinha, fábula entre outros. Apresenta temáticas voltadas ao universo infantil como jogos, brincadeiras, animais e fatos do cotidiano.

O livro *Porta Aberta Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano*, está organizado em unidades que abordam temas do universo infantil, há uma diversidade textual com propostas de leitura e escrita a eles relacionada, estas atividades estão mais voltadas para a exploração de capacidades de leitura, compreensão e produção de textos, discussão de questões ortográficas e em menor frequência apresenta propostas para a consolidação do domínio do sistema alfabético.

Os gêneros textuais encontrados são: lista de nomes, parlenda, trava-língua, adivinha, cantiga, capa de livro, poema, legenda, fábula, conto, história quadrinha, rótulo/embalagem, bilhete, carta, aviso, anúncio, instrução, cartaz, fotografia, reprodução de quadro, placa, piada e sinopses de livros de literatura.

O livro *Porta Aberta* está organizado em 17 unidades, compostas por diferentes seções que não aparecem necessariamente em todas as unidades, as variações são decorrentes dos objetivos que estão sendo trabalhados. Todas as unidades iniciam com um texto de abertura, apresentando diferentes gêneros textuais ao longo do livro.

Além da abertura são várias outras seções destinadas ao trabalho com a leitura:

- I) Preparação para a leitura – propõe estratégias de antecipação de leitura;
- II) Estudo do texto – apresenta questões de compreensão do texto lido;
- III) Outro texto – apresenta outro tipo de texto relacionado ao tema central;
- IV) Para se divertir – possibilita a leitura fruição;
- V) Você já leu? – sugere leitura de livros de literatura a partir da leitura de resenhas;
- VI) Comparando textos – leitura e comparação de textos;
- VII) Fique sabendo – leitura de curiosidades em pequenos textos;
- VIII) Hora da história/poesia – leitura.

Do total das 15 seções que aparecem na organização das unidades pode-se verificar que 9 são dedicadas ao trabalho com o eixo da leitura, as demais seções são dedicadas aos eixos da oralidade, produção escrita, atividades com os conhecimentos linguísticos e estudo do sistema alfabético. Verifica-se assim um predomínio da exploração do eixo da leitura nesta obra, o Guia do PNLD 2010 também reconhece este

aspecto e apresenta como destaque do livro o trabalho com a leitura nas diferentes seções.

A opinião da professora Rose sobre o livro Porta de Papel e especificamente como percebia a proposta de organização do trabalho com o eixo da leitura pôde ser explorada na entrevista⁴² realizada em 13/11/12.

Rosane - Como você avalia a organização do livro? Quais os pontos fortes deste material e qual você considera que deixa a desejar?

Prof.^a Rose - Não tenho dúvida que é quanto à escrita de textos e os exercícios voltados ao domínio do código, as sistematizações que são necessárias principalmente no começo do segundo e levam que eu só vá usar o livro mais lá na frente, mesmo na minha turma. As outras turmas, duas eu acho, usaram o livro do 1ºano, do ano passado até mais da metade do ano.

Rosane - Por ser mais adequado ao trabalho?

Prof.^a Rose - Eram turmas com necessidade de sistematizar o ensino do código, os alunos estavam lendo pouco, não tinham uma apropriação como os meus.

[...]

Rosane - E os pontos que você teria a destacar do livro?

Prof.^a Rose - A variedade de textos. É, sem dúvida nenhuma é o que tem de melhor se for pensar em tudo. Lembrando só daquele probleminha que já conversamos que muitos textos são extensos demais. Além do aluno não dominar a leitura ele se perde no texto muito grande,

Rosane - E dos textos que você usou este ano, como escolheu os que iria trabalhar? Percebi também que não utilizou na sequência proposta pelo livro.

Prof.^a Rose - É isso, eu não uso mesmo, o de 1º pede mais esta forma, precisa usar na sequência, este ano já usei (o ano já quase acabou...) bem variado, uma parte aqui e outra lá. Acho que o autor do livro não gostaria de saber o que os professores fazem com o livro, que fazemos estes recortes, até entendo que para acompanhar a lógica do autor teria que seguir capítulo a capítulo, até porque existe uma lógica na forma de apresentar primeiro o texto, depois as atividades e ir ampliando, os alunos também preferem. Muitos alunos e às vezes até alguns pais perguntam se vamos seguir o livro e digo sempre que é o livro que vai me seguir (risos).

Rosane - E sobre os textos?

Prof.^a Rose - Como eu escolhi?

Rosane - Sim, você usou algum critério?

Prof.^a Rose - Dentro do meu planejamento semanal eu procurava o que estivesse complementando, também tenho algumas preferências, não gosto de textos muito simples, prefiro aqueles que possa explorar o que está no texto e ir além. Os tipos de texto, gosto de explorar vários e mostrar a diferença entre eles principalmente no uso no dia a dia, aproveito tudo que cai na mão deles para a leitura e para estas comparações.

⁴² Pelas características deste capítulo optei em apresentar trechos mais longos das entrevistas e conversas com a professora bem como dos registros de campo, a fim de favorecer ao leitor a compreensão do contexto mais amplo nos quais estavam inseridos. Considerei que recortes menores afetariam esta compreensão.

Rosane - Como a leitura dos bilhetes e dos avisos na agenda que você sempre explora ...

Prof.^a Rose - Sim, faço isso em todas as turmas que trabalho, sempre fiz. Voltando ao texto, prefiro sempre o texto completo ao invés dos trechos, mas no livro tem muitas adaptações e trechos também. Ah, gostei do resultado do trabalho com o texto do fantasma, achei que não era um texto tão rico, e no final o trabalho foi produtivo, os alunos gostaram e percebi que alguns retomaram a leitura.

[...]

Entrevista Prof.^a Rose, 13/11/12.

Observa-se no relato da professora que ela reconhece as características da produção do LD e o projeto de autoria que ele apresenta, seguindo formas de composição, estilos de seleção textual e opções metodológicas para propor exercícios, mas reforça a ideia de submeter este projeto didático ao seu projeto de ensino, quando admite “é o livro que vai me seguir”. Choppin (2004) indica as diversas funções que o livro assume na escola, entre elas a função referencial, ao conter o programa de uma disciplina, e a instrumental, ao apresentar a metodologia de ensino e como estas funções estão diretamente relacionadas ao contexto educacional e cultural. Rose reconhece estas funções ao indicar que “existe uma lógica na forma de apresentar primeiro o texto, depois as atividades e ir ampliando”. (Entrevista prof.^a Rose, 13/11/12).

Rose destaca como o encaminhamento do eixo leitura é trabalhado no livro Porta Aberta e também admite ser a variedade textual uma constante na obra. Denota a preocupação, nesta entrevista e em outras situações observadas, de trabalhar com o sentido do texto.

Na prática de ensino de Rose a leitura não se restringe à atividade cognitiva de decodificação, evidencia-se como estratégias de busca de informações do texto e de construção de sentidos. Esta é uma característica apontada pelo Guia do PNLD 2013 (BRASIL, 2012) como inerente a todas as coleções aprovadas desde o PNLD 2010, de que as obras didáticas de alfabetização e letramento não tomam o texto como simples pretexto para tratar de questões gramaticais ou elementos curriculares.

O Guia afirma ainda que as coleções desta área trazem atividades que mobilizam capacidades relacionadas à proficiência leitora, favorecem os alunos a ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses, localizar informações, fazer inferências, compreender o texto globalmente e emitir opinião sobre o que foi lido. Pelo parecer do Guia todas as coleções oferecem trabalho efetivo com o eixo da leitura, variando apenas o grau empregado em cada uma destas capacidades.

Considero que somente estudos voltados a analisar os LDs em situações de uso nas salas de aula é que pode confirmar esta avaliação, para a professora Rose a grande lacuna do LDA no trabalho com o texto é não possibilitar a ampliação das ideias do texto e a sua aplicação em outras situações da vida que envolvam práticas de leitura e escrita. (Rose, 13/11/2012).

A compreensão expressa pela professora apresenta aspectos da definição de leitura assumida por Cafiero (2005):

Vamos entender que leitura é uma atividade ou processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentido significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação". (CAFIERO, 2005, p.17).

A análise mais específica das práticas da professora voltadas ao ensino da leitura e as propostas didáticas presentes no LDA serão discutidas neste capítulo, orientadas pela concepção de leitura como a aprendizagem de capacidades e habilidades elementares para interagir com o texto escrito no sentido que favoreçam a compreensão e o conhecimento do mundo social e as relações que nele se estabelecem.

Foram selecionados aspectos significativos das observações participantes em sala de aula que aqui serão discutidas e analisadas sob o enfoque da trajetória de leitura do LDA, nos aspectos propostos pelo livro de alfabetização e nas práticas de ensino realizadas pela professora.

Durante o acompanhamento semanal realizado na turma de segundo ano foi possível observar, de um total de trinta dias observados (apêndice 1), 20 situações pedagógicas envolvendo o uso do LDA. Além das observações, a professora semanalmente relatava se havia utilizado o livro em outras ocasiões e qual o encaminhamento realizado. Em termos quantitativos é possível afirmar que aproximadamente 40% do livro foi trabalhado no ano letivo.

As situações de leitura do texto do LDA, observadas na sala de aula, ocorreram a partir do texto inicial da abertura de uma unidade, com a leitura de fragmentos de textos propostos em unidades variadas e com a leitura de exercícios.

Descrevo a dinâmica de uso do livro em dois momentos distintos, nos quais a professora desenvolve a aula com o texto que inicia a unidade de trabalho proposta no livro. Após a descrição, analiso comparativamente os dois eixos anteriormente

anunciados: a orientação de leitura proposta pelo livro e a realizada pela professora. O objetivo é o detalhamento e a compreensão da ação docente frente as possibilidades de uso que são ofertadas pelo material didático e as alternativas metodológicas adotadas pela professora.

- Situação 1

A unidade dois do livro Porta Aberta⁴³ inicia-se com o seguinte texto:

A minhoca e os passarinhos

Era uma vez...

Uma minhoca que botou a cabeça de fora para tomar ar e deixou o rabo aparecendo do outro lado do buraco.

De repente, surgiram dois passarinhos: um pela frente, o outro por trás... Um agarrou a cabeça da minhoca com o bico. O outro agarrou o rabo. E cada um achou que fez um bom negócio.

[...]

Cada um puxou o máximo que pôde para o seu lado.

E a minhoca foi se esticando toda. Em qual bico ela iria ficar?

Furiosos, os dois passarinhos começaram a se agredir e, entre tapas e bicadas, acabaram largando a presa... que tratou de escapulir.

Adeus, gostosa minhoca! [...]

Sylvie Girardet e Puig Rosado.

A minhoca e os passarinhos.

São Paulo: Scipione, 2000

No dia 24/05/2012 o trabalho desenvolveu-se a partir deste texto da unidade 2. Após as rotinas diárias que envolvem chamada, calendário e agenda, a professora iniciou o trabalho com o livro conforme os registros do diário de campo⁴⁴ aqui relatados.

Data da observação: 24/05/12

Nº de alunos: 21

14h00

Prof.^a Rose - Atenção para a chamada, calendário. Hoje estamos vivendo o dia 24 de maio.

(Geralmente é assim que se refere aos dias. Retoma o dia do mês e quantos dias faltam para acabar o mês).

Prof.^a Rose - Livro de Língua Portuguesa na carteira, abram o livro na p. 28 e vamos trabalhar. Procurem o 28, olhem aqui no quadro, são duas dezenas e oito unidades. Olhem aqui no meu livro, vocês devem procurar o número sempre no pé da página. Quem já encontrou ajude o colega a encontrar.

⁴³ Reprodução da página 28 e 29 do livro Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística-2ºano, reproduções do livro didático seguirão sempre este formato.

⁴⁴ Nos registros do diário de campo utilizo esta legenda: Prof.^a. professora A. aluno (com a inicial do nome do aluno) T. todos (resposta em coro) () comentários da pesquisadora.

(Uma aluna esqueceu o livro em casa, a professora reforça que vão continuar levando para casa todos os dias o livro para estudar, treinar a leitura e que não podem esquecê-lo em casa. Vários alunos têm dificuldade para localizar a página indicada mesmo com as orientações da professora. A professora circula entre as carteiras e orienta os alunos).

14h15

(Alguns alunos já começaram a leitura, um lê em voz alta).

Prof.^a Rose - V. inicie a leitura, leia bem alto. Acompanhem a leitura com os olhos e os que ainda precisarem podem colocar o dedinho.

(Segue fazendo com que leiam oralmente um pequeno trecho, reforça que devem acompanhar porque todos vão ler. As crianças com mais dificuldades na leitura também leem com ajuda. Retoma o texto e pede para que prestem atenção à personagem que aparece ao final).

Prof.^a Rose - Qual é mesmo o nome dela? Procurem no começo do livro onde ela apareceu.

Turma - É a Maria Traça Dicionário, ela aparece para explicar o significado de alguma palavra.

14h30

[...]

(Um aluno retira da mala um dicionário que trouxe de casa - Dicionário Aurélio, Ed. Positivo - as crianças que sentam perto estão todas interessadas e também querem olhar. Um aluno pede que leia para ele, a professora percebe que alguns alunos estão interessados no dicionário).

Prof.^a Rose - Todos já podem trazer seus dicionários, vamos começar a usar na sala.

Aluna A. - E quem ainda não tem?

Prof.^a Rose - Vou falar com a pedagoga M. e vamos mandar outro bilhete para os pais, mas não se preocupem que podemos emprestar também.

(A pedagoga entra e a professora comenta com ela que começou a trabalhar a ordem alfabética e a partir de agora vai usar os dicionários com mais frequência, o uso será sempre em sala, pois nem todos os alunos têm para utilizar em casa).

14h40

Prof.^a Rose - Vou ler a história novamente, todos em silêncio!

(Retoma a história, discute o que aconteceu e pergunta)

Prof.^a Rose - “De onde vieram os pássaros?”

(Escreve no quadro o que as crianças falam)

DA NATUREZA – DO NINHO – DO CÉU

(Explica que não há a resposta no texto ao perceber que os alunos retornam atrás da resposta)

Prof.^a Rose - Podiam ser várias coisas, os autores não contaram. Façam o filminho na cabeça, faz que nem em matemática, imagina a minhoca, pensa no buraco e o que pode ter acontecido. Para que mais a minhoca poderia sair?

(Anota as respostas no quadro: PARA VER O DIA – PARA CAÇAR ALIMENTOS – PARA SE DISTRAIR.

Os alunos apresentam dúvidas quanto à escrita de caçar, orienta para que um aluno procure no dicionário, o aluno localiza rapidamente a palavra e confirma a grafia).

Prof.^a Rose - Pode ser qualquer coisa desde que eu explique, poderia ser uma minhoca cor-de-rosa?

Turma - Sim.

Prof.^a Rose - Por quê? Caiu na tinta, colocou roupa?

(Explica a possibilidade de imaginação do autor, compara com a história do Mágico de Oz)

Prof.^a Rose - Na história Doroti foi para Oz, como é possível? E o leão, ele é covarde?

Aluno - Na história pode inventar o que quiser.

Prof.^a Rose - Vocês são autores também, vamos inventar o nosso jeito, a nossa história. Cabeça pra funcionar.

Aluna - O autor que inventa, então pode.

P. É isso mesmo, vamos usar a imaginação!

(Observo dois alunos folheando o livro e conversando)

Aluno - Coloca na 37 que eu vou ler pra você, veja que legal!

Aluna - Mas tá escrito de um jeito muito louco meu.

(estão lendo o texto da cobra)

15h00

Lanche/ Recreio

15h40

(Retoma o texto, propõe uma dramatização sobre a briga dos pássaros, dois alunos são pássaros e um é a minhoca, vários alunos participam da dramatização, vão trocando de lugares).

Prof.^a Rose - Quero ver o que vai acontecer com esta minhoquinha! Aqui está a Y. Minhoca!

(As crianças riem muito, questiona que outro final poderia acontecer e registra no quadro a opinião dos alunos: - UM SÓ FICA COM A MINHOCA-DIVIDE A MINHOCA NO MEIO – NENHUM FICA COM ELA – VEM UM TERCEIRO PÁSSARO – dramatizam algumas vezes as possibilidades levantadas com a participação de diferentes alunos).

15h55

Prof.^a Rose - O que vocês sabem sobre a minhoca? Onde ela vive?

Aluno - É um bichinho que o passarinho come.

Aluna - É nojenta.

Aluno - Dá pra comer minhoca?

Prof.^a Rose - Pode ser que em algum país as pessoas comam sim.

(começam a conversar sobre alimentação, comentam sobre a carne, que na Índia não se come carne de animais porque eles são sagrados).

16h15

Prof.^a Rose - Voltando ao livro, exercício 1, o G. vai ler e nós vamos acompanhar a leitura, se ele precisar pode deixar que eu ajudo.

(Explica o que é um texto narrativo, mostra o texto, a história que produziram e está num cartaz na sala, explica que eles são autores quando escrevem seus textos, pergunta se lembram do bilhete do início da aula e se é um texto narrativo também).

Prof.^a Rose - E. leia o número 2.

(Auxilia a aluna na leitura e explica o que são personagens).

Prof.^a Rose - Vocês lembram de histórias que tem bichos, pessoas e coisas como personagens?

Aluna - Cinderela.

Aluno - A Bela e a Fera.

(Conversa sobre os personagens destas histórias e de outras que os alunos sugerem. Respondem no livro a questão. Aguarda até que todos acabem para continuar).

Aluna - Bicho é com X ou com CH?

Prof.^a Rose - No livro está escrito, procure aí.

Aproxima-se do aluno que perguntou e o auxilia a encontrar a palavra no texto).

Prof.^a Rose - Muito bem, eu te disse a resposta? Não, né, ela estava na sua cabeça.

16h35

(Espera que todos alunos acabem para passar para o próximo exercício, circula entre as carteiras e vai tirando dúvidas ou solicitando que refaçam. Lê o número 3 e pergunta)

Prof.^a Rose - “O que está acontecendo no desenho?”

Turma - (todos respondem ao mesmo tempo)

Prof.^a Rose - Isso mesmo, cada um está puxando para um lado, agora desenhem os passarinhos.

Prof.^a Rose - Eles conseguiram pegar a minhoca? O que aconteceu?

(Os alunos vão dando sugestões, discutem as ideias e constroem no quadro a resposta, todos copiam no exercício 4 do livro: - NÃO. PORQUE CADA PASSARINHO PUXOU A MINHOCA PARA O SEU LADO).

16h50

(Professora passa nas carteiras e carimba a agenda).

17h00

(Os alunos saem antes por causa da forte chuva).

[...]

Registros de campo, 24/05/2012

Toda a dinâmica da aula neste dia desenvolveu-se com a leitura e exploração do texto, a professora não realizou uma exploração visual inicial da ilustração (como sugerido no livro do professor), iniciou com a leitura oral, cada aluno lia um trecho e a cada indicação sua, outro continuava. Os alunos que não dominavam ainda a leitura eram auxiliados pela professora para ler pelo menos uma palavra. Este procedimento levou quase uma hora de trabalho, estavam na sala neste dia, 24 alunos. Após todos lerem, a professora realizou a leitura e explorou então a ilustração relacionando-a com os fatos acontecidos na história.

A exploração do texto ocorre sob a forma de perguntas que remetem ao descrito no texto inicialmente, mas vão além. Questiona sobre situações que não estão descritas, nas quais os alunos precisam imaginar o que aconteceu – de onde vieram os pássaros, para onde a minhoca escapou. Esta exploração é realizada sempre seguida de registros no quadro com as palavras das respostas, momento em que Rose trabalha com a escrita ortográfica, chamando atenção para a grafia de determinadas palavras, solicitando sempre o auxílio do dicionário. Sobre o uso do dicionário, são apenas quatro alunos que o trazem diariamente e que já conseguem procurar as palavras, mas há uma cobrança da professora para que todos tenham o seu e mantenham-no na mochila para consultar quando solicitado.

Na dramatização do final da história reforça que é possível imaginar desfechos diferentes para a narrativa e todos são capazes de criar algo surpreendente, incentivando a participação dos alunos.

A atividade seguinte no livro é a seção “estudo do texto”, com questões relativas à compreensão do mesmo. A professora realiza a leitura do item 1, que é apenas a resposta oral, do item 2 que se refere à identificação das personagens e o registro no livro e o item 3 no qual deverão completar a ilustração. Realizam estes exercícios sempre sob a orientação coletiva, fazem todos juntos o exercício, a professora circula entre as carteiras e quando dá o comando é que todos vão para o próximo exercício. Há uma preocupação em detalhar o que está sendo realizado e em manter o grupo num mesmo ritmo de trabalho. Para isso Rose circula constantemente entre as carteiras e incentiva-os a trabalhar juntos.

A realização destas atividades teve a duração de uma tarde de trabalho. Retirando os 30 minutos iniciais gastos com as atividades de rotina, no restante da tarde realizaram-se as atividades aqui descritas.

No horário do recreio converso com Rose, que permanece na sala corrigindo livros de Matemática. Sobre a orientação adotada no trabalho com o livro ela diz que gosta de ampliar as atividades, ir além do que está proposto, considera que o trabalho do professor não é só usar o livro, mas adequá-lo as necessidades dos alunos. Conta que no dia anterior usaram o livro de Matemática e mostra alguns outros exercícios que propôs, acrescentando “Na jornada de matemática muitos alunos gabaritaram, muitos tiraram oito e foi só a minha sala que se saiu tão bem”. (Registros de Campo, 24/05/2012).

Comenta que a turma está escrevendo e lendo num ritmo bom e que precisam de um reforço constante na aquisição das normas ortográficas de escrita e considera que para o 2º ano este ritmo está muito próximo do que seria esperado para a antiga 2ª série. Para Rose tanto os alunos com dificuldades no SEA (quatro alunos) quanto os demais apresentam dificuldades na elaboração de ideias:

[...] ampliar as ideias na hora de produzir um pequeno texto ou de simplesmente contar uma história é o meu principal desafio com esta turma, ainda estamos construindo o sistema de escrita e aperfeiçoando tanto a leitura como a escrita de dificuldades ortográficas, mas eles precisam saber sobre o que escrever, ter ideias. (Registros de campo, 24/05/2012).

Sobre o planejamento das atividades deste dia 24/05, o registro em seu diário indica os seguintes tópicos: leitura e discussão do texto explorando detalhes e criando outros “textos”, exercícios de estudo do texto – unidade 2 do livro, p. 28 a 37, tarefa de casa p. 38.

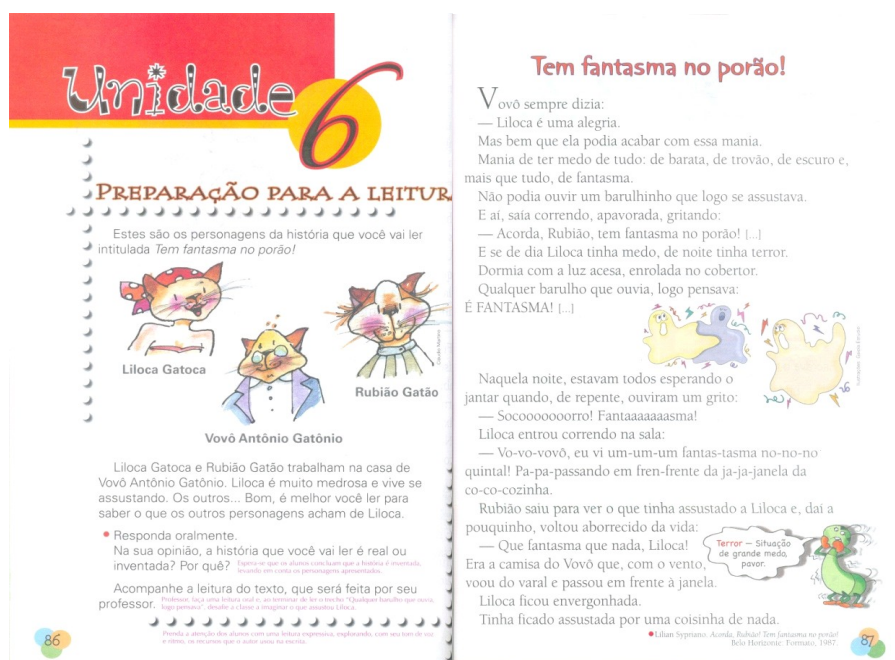
Rose comenta que, ao planejar atividades com o uso do livro prevê o que será possível pelo ritmo dos alunos e que neste dia não chegarão nem na metade do proposto no planejamento porque “me empolguei demais ao cobrar leitura individual e até terminarmos a exploração do texto e discutirmos o que aconteceu e o que poderia ter acontecido ainda vai longe”. (Rose, 24/05/12)

O trabalho com esta unidade do livro reduziu-se à exploração aqui descrita, a professora não retomou a sequência de exercícios propostos em outro momento.

Segue a descrição de outra observação de exploração do livro pela professora no contexto de leitura do texto de abertura da unidade e atividades de exploração do texto.

• Situação 2

A unidade seis do livro Porta Aberta inicia-se com a seção *Preparação para a leitura* e segue com o texto de abertura *Tem fantasma no porão*.



No dia 25/10/12 a orientação do trabalho na turma do 2º ano pautou-se nas atividades do livro Porta Aberta que são descritas conforme o registro da observação no diário de campo.

Data da observação: 25/10/12

Nº de alunos: 23

14h20

(Os alunos retornaram da aula de educação Física, se organizaram e estão descansando por 3 minutos a pedido da professora, com a cabeça abaixada na mesa. Ela dá as orientações num tom de voz bem baixo e pede colaboração pois está afônica).

Prof.^a Rose - Por favor, vou falar baixinho então prestem bastante atenção, quando eu chamar venham buscar o livro.

Aluna - Hoje dá pra levar pra casa?

Prof.^a Rose - Dá sim, mas tem aquele combinado, quem lembra?

Turma - Que nós vamos passear pelo livro.

Prof.^a Rose - Isso, nós combinamos que uma vez na semana vocês levam o livro e aí podem ler os textos que nós não trabalhamos aqui, tem alguns textos que pulamos e talvez até o final do ano a gente volte.

Aluna A.- . E se quiser ler tudo, pode?

Prof.^a Rose - Pode, quando formos ler na sala você estará bem afiada na leitura.

Aluna A.- Vou tentar ler...

Prof.^a Rose - Continuando nosso passeio, vamos passear hoje na p. 86.

Prof.^a Rose - Esta vai ser uma história como vocês gostam, A-S-S-U-S-T-A-D-O-R-A! Preparem-se, mas antes vamos entender um pouco melhor quem está nesta história tão assustadora.

(Os alunos estão interessados e comentando saber que se trata de uma história de fantasmas, alguns brincam que estão com medo)

Aluna - Seria legal ouvir a história no escuro, daí tinha gente que ficava com muito medo.

Prof.^a Rose - Então podemos fazer de conta que estamos no escurinho...

(A professora desenha no quadro os três personagens e escreve o título da história).

Prof.^a Rose - Qual é o nome desta história?

Turma - Tem fantasma no porão!

Prof.^a Rose - Não, não. No final tem exclamação, leiam de novo.

(repetem a leitura com a ênfase necessária).

Prof.^a Rose - Agora sim, estes são os três personagens que vão aparecer na história. Leiam na p. 86 o nome deles.

Turma - Liloca Gatoca, Rubião Gatão, vovô Antônio Gatônio. (leitura em coro)

(Solicita que três alunas dirijam-se ao quadro e escrevam o nome dos personagens abaixo dos desenhos).

Prof.^a Rose - Podem trazer o livro junto para escrever corretamente, só que vou querer com letra cursiva, vamos ver quem está craque!

(umas das alunas não consegue escrever e a professora pede que escreva com letra de forma e ao lado ela escreve com letra cursiva).

Prof.^a Rose - Vamos ler de novo o nome deles, aproveitem e copiem no livro abaixo dos desenhos com letra cursiva também. Todos devem tentar.

Prof.^a Rose - Agora só acompanhem com o dedinho enquanto eu leio, só a minha voz:

Liloca Gatoca e Rubião Gatão trabalham na casa de Vovô Antônio Gatônio.

Liloca é muito medrosa e vive se assustando.

Os outros...

Bom, é melhor você ler para saber o que os outros personagens acham de Liloca.

Prof.^a Rose - Será que esta história que vamos ler realmente aconteceu? Será que a Liloca existe? Por que será que ela tem medo? Não, não, não respondam agora, vamos lanchar e sair para o recreio e enquanto isso vocês imaginam e depois me contam.

Prof.^a Rose - Vamos ler de novo o nome deles, aproveitem e copiem no livro abaixo dos desenhos com letra cursiva também. Todos devem tentar.

15h00

Lanche/ Recreio

(Observo que no lanche estão conversando sobre histórias de fantasmas e assombração).

15h40

Prof.^a Rose - Agora atenção, vamos finalmente saber do que Liloca tem medo e o que acontece com estes personagens.

Turma - De fantasma, ela tem medo de fantasma.

(A professora realiza a leitura oral do texto com bastante expressividade, fazendo pausas para criar um clima de suspense).

(Os alunos riem do desfecho da história e fazem comentários sobre Liloca).

Turma - Que maluca! Que bobona! Coitada!

Prof.^a Rose - Do que ela tinha medo?

Turma - De tudo. De fantasma.

Prof.^a Rose - Porque Liloca se assustou? O que a assustou tanto? Ela viu fantasma?

(A professora continua conversando sobre o texto e chama a atenção para a estrutura do texto, explica que eles já leram outros textos narrativos, em que aparecem os diálogos, um aluno dá exemplo no livro da tirinha que leram).

16h45

(Realizam os exercícios da seção estudo do texto-1 ao 5, p. 88. A professora faz a leitura da questão, reproduz no quadro o exercício, discutem a resposta e a completam, ela circula entre as carteiras e já corrige a realização, só depois que todos terminam passa para o próximo).

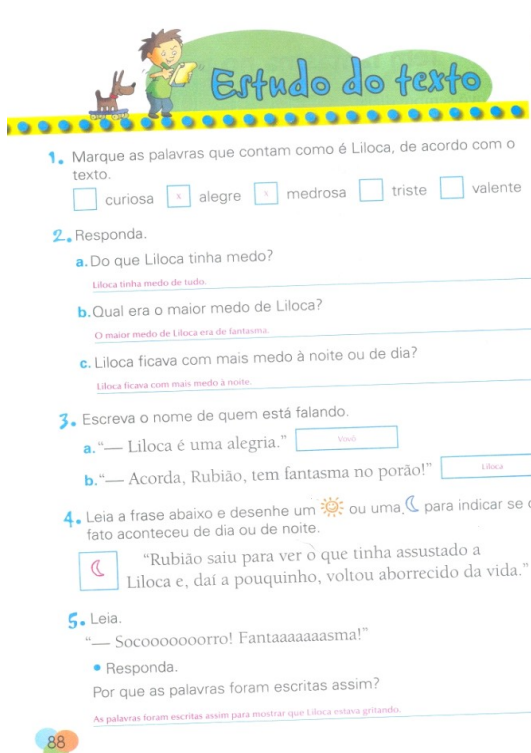
[...]

Registros de campo, 25/10/12.

Sobre a organização do trabalho, neste dia 25/10 durante a aula de Educação Física, Rose me mostrou o planejamento da aula, nele estavam os objetivos propostos: desenvolver habilidade de compreensão de texto ouvido e responder questões sobre o texto. Relatou brevemente que seguiria a proposta do livro nesta data porque queria que os alunos ouvissem a história e a compreendessem, reforçando que eu acompanharia as atividades que realmente estavam ali propostas, diferentemente das outras situações nas quais o livro não tinha tanto destaque. A sequência de trabalho

seguir a proposta indicada no livro com a preparação para a leitura, a leitura do texto pela professora e os encaminhamentos propostos no estudo do texto.

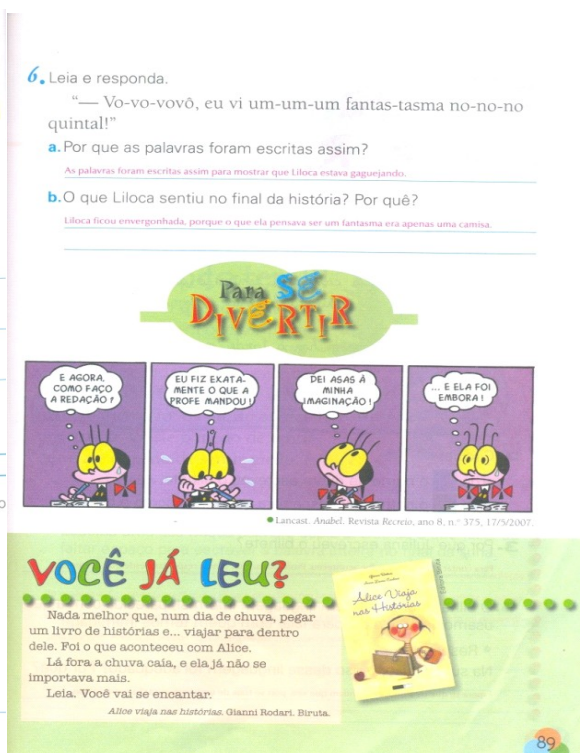
Apesar de Rose deixar claro que seguiria o livro, explora situações de escrita e questiona os alunos mais incisivamente do que o proposto. Segue o caminho do livro imprimindo seu modo particular. A seção Estudo do texto da unidade 6 é trabalhada em dois dias distintos, a página 88 no dia 25/10 e a página 89 em 01/11.



Estudo do texto

- Marque as palavras que contam como é Liloca, de acordo com o texto.
☐ curiosa ☒ alegre ☒ medrosa ☐ triste ☐ valente
- Responda.
 - Do que Liloca tinha medo?
Liloca tinha medo de tudo.
 - Qual era o maior medo de Liloca?
O maior medo de Liloca era de fantasmas.
 - Liloca ficava com mais medo à noite ou de dia?
Liloca ficava com mais medo à noite.
- Escreva o nome de quem está falando.
 - Liloca é uma alegria.
 - Acorda, Rubião, tem fantasma no porão!
- Leia a frase abaixo e desenhe um ☀ ou uma 🌙 para indicar se o fato aconteceu de dia ou de noite.
☒ “Rubião saiu para ver o que tinha assustado a Liloca e, daí a pouquinho, voltou aborrecido da vida.”
- Leia.
 — Socooooooooorrr! Fantaaaaaaasma!”
 • Responda.
 Por que as palavras foram escritas assim?
As palavras foram escritas assim para mostrar que Liloca estava gritando.

Porta Aberta- 2ºano, p. 88



Para SE DIVERTIR

6. Leia e responda.

— “Vo-vo-vovô, eu vi um-um-um fantas-tasma no-no-no quintal!”

- Por que as palavras foram escritas assim?
As palavras foram escritas assim para mostrar que Liloca estava gaguejando.
- O que Liloca sentiu no final da história? Por quê?
Liloca ficou envergonhada, porque o que ela pensava ser um fantasma era apenas uma camisa.

VOCÊ JÁ LEU?

Nada melhor que, num dia de chuva, pegar um livro de histórias e... viajar para dentro dele. Foi o que aconteceu com Alice. Lá fora a chuva caía, e ela já não se importava mais.

Leia. Você vai se encantar.

Alice visita nas histórias Gianni Rodari. Birusa.

Porta Aberta- 2ºano, p. 89

Na semana seguinte, após a realização de exercícios no livro de matemática, Rose dá continuidade aos exercícios de estudo do texto Tem fantasma no porão.

Data da observação: 01/11/12

Nº de alunos: 26

[...]

16h00

(Recolhe os livros de Matemática e entrega os de L.P. Escreve no quadro “página 89”).

Prof.^a Rose - Achem esta página, vou voltar a ler o texto “Tem fantasma no porão”,

(este texto foi trabalhado na 5ª f. passada)

Aluna A.- Professora, tem palavras que rimam!

Aluna M.- . É, tem alegria e mania.

Prof.^a Rose - Vamos fazer o exercício 5 da p. 88, coloquem o dedinho no nº 5, A. K. Leia para nós.

Prof.^a Rose - Ah, querida, leia de novo que eu me perdi...

Prof.^a Rose - Por que estas palavras foram escritas assim?(- Socooooooooorro!)

Aluna A.- Porque estão mostrando o medo de Liloca.

(Chama os alunos por fila para a correção, eles vão até sua mesa).

Prof.^a Rose - C. leia o número 6.

Prof.^a Rose - Por que as palavras foram escritas assim (soletradas)?
Completem na letra a.

Aluna A.- Porque Liloca estava gaguejando de medo de novo!

(Escreve a resposta no quadro).

Prof.^a Rose - Letra b, como Liloca se sentiu no final da história?

Discutem e constroem coletivamente a resposta:

VERGONHA, PORQUE TINHA SE ASSUSTADO POR NADA.

Prof.^a Rose - O texto "Tem fantasma no porão" é um exemplo de um texto bem criativo, utiliza sílabas repetidas para indicar o jeito que a personagem estava gaguejando, utiliza letra repetida quando ela está gritando, usa ponto de exclamação, os três pontinhos. Este é um dos melhores deste livro para mostrar estas ideias. E vou contar para vocês que já vi vocês utilizarem no texto, parabéns! É para usar mesmo o que estão aprendendo!

17h00

Prof.^a Rose - Agora pulem para a p. 100.

[...]

Registros de campo, 01/11/12.

A professora retoma a leitura do texto, num contexto diferente do ocorrido em 25/10/12, a leitura é de um texto já conhecido por todos e o objetivo é relembra-lo para dar continuidade aos exercícios. Mesmo com a leitura e a exploração de sentido realizada na aula anterior, retoma as informações presentes no texto. Nesta nova leitura dois alunos percebem a presença de rimas no texto, talvez isto ocorra pelo fato de já compreenderem as ideias e agora poderem atentar-se para a sonoridade que o texto oferece. A leitura do enunciado é realizada pelos alunos, chamados individualmente e depois discutida com o grupo.

A professora explora nesta unidade apenas o texto de abertura e os exercícios de compreensão. Na sequência, que pode ser observada na página 89, está a seção Para se divertir e Você já leu, que exploram situações de leitura mas não são realizadas. Na continuidade da aula é trabalhado outro texto, o de abertura de unidade da página 100, explorando então a leitura silenciosa do texto e indicando-o como tarefa de casa.

A seguir, as dinâmicas de trabalho com as duas unidades didáticas do Livro Porta Aberta são sintetizadas no quadro 4 para que possam ser relacionadas e discutidas.

Quadro 5 – Síntese das duas situações de uso do livro Porta Aberta

Situação descrita	Proposta do livro	Execução da professora
Situação 1 “A minhoca e os passarinhos” (unidade 2)	<i>Texto de abertura da unidade</i>	
	Exploração das ilustrações como recurso de antecipação da história. Perguntas sobre quem serão os personagens e a que a situação se refere. Leitura em voz alta pelo professor. Estímulo aos alunos a comentarem as ideias iniciais com o desfecho real.	Inicia diretamente a leitura do texto sem a exploração da ilustração. Solicita que os alunos iniciem a leitura individualmente, um por vez. Realiza a leitura em voz alta. Discute com os alunos a situação descrita. Incentiva os alunos a ir além da história, imaginando diferentes desfechos. Utiliza exemplos de outras situações já vivenciadas. Registra no quadro palavras referentes à discussão. Solicita a leitura de palavras. Propõe a dramatização de situações imaginadas
	<i>Estudo do texto</i>	
	São propostos sete exercícios de compreensão, num deles a resposta pode ser pessoal	
	<i>Demais seções do livro</i>	
	São mais 9 páginas com exercícios. Estudo da língua, p. 40. Leia o alfabeto em letra de imprensa.	Estudo da língua, p. 40, atividade para casa: Leitura e observação do alfabeto em letra de imprensa maiúsculo e minúsculo. Circular as vogais.
Situação 2 “Tem fantasma no porão!” (unidade 6)	<i>Preparação para a leitura</i>	
	Apresentação das personagens (imagens). Texto introdutório com as personagens Questão oral: a história que você vai ler é real ou inventada?	Leitura do título pelos alunos. Apresenta os personagens seguindo a orientação do livro. Leitura do nome dos personagens. Escrita do nome dos personagens no quadro com letra cursiva. Lê o texto introdutório. Lê a questão oral proposta e a amplia, discute-a com os alunos.
	<i>Texto de abertura da unidade</i>	
	Realização da leitura oral pelo professor, indicação que seja expressiva, e explore com seu tom de voz e ritmo os recursos da escrita	Realiza a leitura oral com expressiva entonação, cria um clima de suspense.

	<i>Estudo do texto</i>	
	Proposição de 6 questões	Realização dos exercícios propostos no livro, explorando a leitura individual das questões pelos alunos e construindo a escrita coletiva das respostas.
	<i>Demais seções do livro</i>	
	São mais 9 páginas com exercícios.	Não foram utilizadas.

FONTE: A autora (2014)

O quadro acima permite a melhor visualização das situações de uso do LDA adotadas por Rose no encaminhamento, principalmente, de atividades de leitura e de estudo do texto (compreensão e interpretação do texto lido ou ouvido). Na *situação 1* a proposta do livro quanto à leitura prevê a exploração da ilustração e a leitura pelo professor, mas Rose ao utilizar este texto tem outra proposta: os alunos fazem a leitura, ela exercita a capacidade imaginativa dos alunos exaustivamente e trabalha com a escrita ortográfica de palavras. O recurso adotado de não explorar a ilustração inicialmente está relacionado a maneira como a professora Rose cobra dos alunos a imaginação, ir além das situações que são apresentadas, como observado em outras atividades e nos relatos da professora.

Na *situação 2*, Rose mantém-se próxima da sugestão indicada pelo livro, porque seus objetivos naquela situação parecem ser os ali propostos, conforme já indicado. De qualquer forma observa-se que mesmo seguindo a orientação do livro há a preocupação não só com a compreensão das ideias, mas com sua ampliação.

As diferenciadas práticas de leitura do LDA adotadas por Rose em sala de aula são relevantes para a compreensão das relações estabelecidas entre a professora e o LD, pela singularidade da leitura do livro. A leitura realizada pela professora não ocorre de forma linear, não segue a indicação numérica das páginas, o tipo de leitura realizada do livro é única porque se relaciona a contextos de ensino e aprendizagem.

Para Rockwell (2001) a relação com o texto escrito é um dos eixos fundamentais da vida escolar. Em investigação etnográfica, observou as práticas de leitura do LD realizadas pelo professor e pelos alunos em duas classes⁴⁵, e percebeu que enquanto um professor tratava a leitura dos textos do livro como um ato social, o outro considerava a leitura como um ato individual e silencioso e que estes contrastes indicam uma descontinuidade histórica no significado da leitura e interpretação de um texto.

⁴⁵ Classes do sexto grau nas quais os professores se utilizavam das mesmas técnicas e sequências didáticas (leitura do texto, interrogação e questionário).

No contexto da aula esta relação com o texto é mediada pela contínua interação oral entre professor e alunos que constroem formas distintas de apropriar-se da língua escrita e de abordar o texto. Rockwell (2001) observou também que os professores, mediante a exposição e os questionamentos sobre o texto, selecionam, complementam e reordenam os conteúdos do texto escrito, dando pistas que orientam a participação oral dos alunos. Outras vezes ocorrem rupturas e as respostas indicam interpretações próprias dos alunos. Conclui que o conteúdo dos Lds são mediados pelas múltiplas interpretações resultantes do processo de interação que ocorre na aula.

Em outra pesquisa, buscando ainda compreender a leitura e os LDs e utilizando-se dos registros etnográficos para descrever as formas de ler presentes no cotidiano escolar, Rockwell (2001), a partir do referencial de Roger Chartier, analisa os protocolos de leitura do objeto lido e investiga o uso do livro numa escola rural mexicana, acreditando que o modo de ler nas aulas pode revelar múltiplas apropriações dos livros de texto.

A partir de Chartier, a autora indica a necessidade de, ao estudar as práticas de leitura, considerar: a materialidade do texto impresso; as formas de ler; as crenças e opiniões sobre a leitura; a relação entre o texto escrito e a oralidade. Estes eixos permitem compreender os protocolos e as práticas reais de leitura que se efetivam em sala de aula. A autora afirma ainda que a existência de uma multiplicidade de maneiras de ler os textos subverte a aparente uniformidade de seus conteúdos e formas. As atividades de aula são práticas culturais que integram não só maneiras de ler construídas para o ensino escolar, mas também aquelas derivadas de outras esferas culturais.

Rockwell (2001), ao relatar uma situação de leitura do LD observada em sala de aula discute a complexidade que ocorre entre o protocolo ideal de leitura proposto pelo texto e as práticas de leitura que ocorrem em sala. Afirma que o autor do livro, ao propor formas específicas de encaminhar a leitura dirige-se diretamente aos alunos, desconsiderando a situação do trabalho na classe e as interações que ocorrem entre professores e alunos.

Várias situações observadas na prática de ensino da professora Rose remetem a esta observação de Rockwell, muitas vezes a ordem dada pelo autor no texto é “Acompanhe a leitura realizada pelo seu professor”, mas a opção metodológica da professora é que os alunos leiam em voz alta o texto, conforme situação descrita no trabalho da unidade 2 e também no relato que segue.

Data da observação: 20/09/12

Nº de alunos: 22

[...]

14h20

Prof.^a Rose - Coloquem todos o seu livro na p. 55, está anotado neste cantinho do quadro, com uma marcação igual ao livro. Vamos observar bem esta página, o que será que faremos aqui?

Turma - Leitura

Prof.^a Rose - Muito bem, como descobriram?

Turma - Tem uma história e tem desenho.

Prof.^a Rose - Não podia ser para fazer uma atividade?

Turma - Não!

Prof.^a Rose - Por quê?

Aluna M.- Sempre que tem a unidade lá em cima é de ler.

Prof.^a Rose - Muito bom meu amiguinho esperto. Quem vai ler?

(Todos os alunos levantam as mãos e pedem para ler)

Prof.^a Rose - Coloquem o dedinho no número 4 e vão acompanhando a leitura.

(Lê o enunciado até a parte que anuncia “Acompanhe a leitura do professor” e fala:)

Prof.^a Rose - O livro tá pedindo para eu ler, mas não vou ler não. Por que será que não vou ler?

Turma - É pra gente ler.

Prof.^a Rose - Muito bem, todos tentando ler em silêncio.

Aluno M.- Só com os olhos.

Prof.^a Rose - É, leitura silenciosa.

[...]

Registros de campo, 20/09/12.

O relato evidencia que o protocolo apresentado no livro, o tipo de leitura indicado, não será seguido pela professora e ela anuncia aos alunos que não seguirá tal encaminhamento, pois seus objetivos nesta leitura não são os mesmos do autor do livro. Outra situação observada neste registro de campo indica como a professora ensina o aluno a ler o gênero LD e como alguns alunos percebem repetições na forma de apresentação do livro. O aluno M. já faz a leitura de que o início de unidades sempre ocorre com um texto para leitura, a professora também vai dando pistas para os alunos realizarem esta leitura do gênero didático, apontando o formato da paginação, perguntando como sabem o que devem ler e questionando a diferença entre texto para leitura e exercícios.

Pode-se afirmar que o ritmo de interação nas classes onde se insere a leitura do LD é muito diferente da situação idealizada pelo autor, o que ocasiona uma distância entre o protocolo ideal de leitura do texto e as práticas de leitura em aula, esta distância

decorre dos usos que o professor faz do livro e está relacionada às experiências que professores e alunos vivenciam em seu processo de escolarização.

Retomando as práticas de leitura realizadas pela professora, em diferentes momentos do trabalho de Rose durante o ano letivo, e também nas duas situações descritas, há a preocupação com a ampliação de ideias: “vamos usar a imaginação”, “façam o filminho na cabeça”, “vamos inventar o nosso jeito”. Em uma entrevista realizada com a professora mais ao final do semestre (13/11/12) foi possível conversar sobre estas situações e relacioná-las com o trabalho proposto no LD, nesta entrevista sugeri a consulta ao LD para esclarecer aspectos discutidos:

Entrevista:20/09/12

Prof.^a Rose - Como considero que os alunos precisam ampliar as ideias, ter mais riqueza de pensamento porque isto vai gerar um texto melhor eu sempre cobro que as respostas não podem ser bobas ou simples, eu sei que eles podem imaginar e se sair melhor.

Rosane - E existe esta preocupação no livro? Ele propõe situações que trabalham com esta ampliação de ideias?

Prof.^a Rose - Não, não acho que exista esta preocupação nas propostas do livro. Mas também não acho que poderia ajudar, essa é a função do professor, explorar todas as situações e ir além, não dá pra se contentar com respostas simples de interpretação de texto como na minha época de escola.

Rosane - Você lembra-se de alguma atividade do livro que possibilitou esta habilidade?

Prof.^a Rose - No meu entendimento todas situações podem ser exploradas pelo professor, mas nos exercícios não vejo esta preocupação.

(A professora folheia o livro na busca de situações para exemplificar)

Por exemplo, têm muitas respostas que podem ser pessoais e no livro do professor tá indicado na resposta assim “resposta pessoal”, (mostra no livro do professor esta indicação na resposta) mas só isso é pouco, não é só aceitar a resposta do aluno que pode ser pouco elaborada. Eu quero sim respostas pessoais, mas não só pessoais, também precisam ser criativas, completas, ricas, diferentes e por aí vai.

Rosane - Então definitivamente o livro não contribui.

Prof.^a Rose - Veja, não é que não contribui, depende como eu uso. Na verdade acho que o professor, acho que eu subutilizo o livro. (...) não havia pensado nisto antes, agora que você perguntou e eu comecei a olhar com mais atenção é isso mesmo que acontece.

Rosane - Em que sentido?

Prof.^a Rose - Em todos os sentidos, veja tem coisas que eu estou procurando agora no livro e ao folhear, só de folhear estou percebendo que tem muitas situações que o próprio livro me ajudaria a pensar e a organizar o trabalho, mas eu faço do meu jeito. Eu trabalho com o livro assim: dentro do meu planejamento semanal eu seleciono o que trabalhar do livro na semana, nos horários que são destinados pra Língua Portuguesa, geralmente 2^a, 5^a e 6^a, na 5^a uso mais o livro como você já sabe e nos

outros dias uso ou não, depende da semana. Às vezes começo uma unidade e vou fazendo os exercícios na sequência, mas em outras vou lá e só fazemos um único exercício. Mesmo na unidade que apresentou um texto que achei bom e planejei muito bem como utilizá-lo, que foi o do Rubião, usei muito pouco. Se for contar as páginas usadas, melhor não... eu falei que na minha turma usava o livro e você veio observar e agora quando conversamos é que percebo que uso, mas muito pouco.

Rosane - E será que esta subutilização acontece com todos os LDs?

Prof.^a Rose - Não sei, será? Se for pensar como uso o de alfabetização e como uso os outros (...) Sem dúvida o LDA é diferente, veja é uma opinião minha, acho que pela questão do tempo pra planejar, pelo volume de trabalho todos os livros o professor não explora tudo que poderia. Se pensar na alfabetização tanto no 1º como no 2º ano é diferente por que não é só ensinar o conteúdo como nas outras áreas, pra ensinar a ler e escrever tem que ter uma metodologia, então ou o livro tem as duas coisas ou não se consegue usar tudo que ele oferece.

[...]

Registros de campo, 20/09/12.

Ao repensar sobre o uso do livro no decorrer do ano, Rose traz elementos sobre sua prática cotidiana de sala de aula e explica principalmente como percebe o papel do professor perante o livro, ou melhor, o papel do livro sendo submetido ao professor.

Para Rose o professor subutiliza o livro quando não aproveita todo o potencial que a obra didática oferece e isto ocorre de maneira mais intensa com o LDA. Ela afirma que pelas condições de trabalho que são impostas ao professor ele não consegue explorar bem estes materiais, confirma que esta situação repete-se com todos os LDs, mas que com o de alfabetização há uma situação característica pela sua especificidade.

Com o intuito de esclarecer as afirmações colhidas na entrevista, na semana seguinte converso com a professora e pergunto se ela pode falar um pouco mais sobre uma questão do LD que comentou na entrevista da semana anterior, que seria importante para compreender o LDA. Neste dia, numa reposição de aula de educação física para os alunos, a professora Rose conversa alguns minutos comigo, pegamos o livro Porta Aberta para analisá-lo.

Rose disse na entrevista “[...] pra ensinar a ler e escrever tem que ter uma metodologia, então ou o livro tem as duas coisas ou não se consegue usar tudo que ele oferece”. Indago a ela se o Livro Porta Aberta tem estas duas coisas, o conteúdo e a metodologia de trabalho para alfabetizar, ao que ela responde:

Acho que no de 1º ano tem mais, por isso até que a opção foi manter esta escolha este ano no PNLD, devido às características iniciais da

alfabetização, não que este de 1º seja como uma cartilha, com uma metodologia a ser seguida. Já no de 2º faz falta, principalmente no início este trabalho com as unidades menores, com as palavras e letras. Você percebeu que comecei a usar o livro só depois de uns dois meses de aula e que mesmo gostando de trabalhar com o apoio do livro não consegui usar muito este ano. [...]

(Rose folheia o livro procurando exemplos de atividades com a construção do sistema de escrita).

No livro, dentro da unidade aparece o “Com que letra?”, que trabalha na 1ª unidade com alfabeto e depois tem uns exercícios tipo: palavras com ‘F e V’, depois com ‘T e D’ e mais pra frente os “encontros”, se olharmos aqui já dá pra perceber que são poucas atividades, se supõe que eles já leem e escrevem e só precisa reforçar, quando se tem é que ensinar. (Rose, 22/11/12).

Os esclarecimentos de Rose dão outras pistas sobre a subutilização principalmente do LDA. Segundo afirma o livro não enfatiza da maneira necessária a construção do sistema de escrita e isto a leva a prorrogar o início do trabalho com o livro e também a não usá-lo em sua totalidade.

Na análise do livro Porta Aberta é possível constatar as percepções, o volume de exercícios dedicados à construção do SEA é reduzido, o livro apresenta 17 unidades de trabalho com diferentes seções, uma delas, denominada “Com que letra?”, tem o propósito⁴⁶ de dar continuidade ao trabalho com o sistema de escrita, visando à maior autonomia na escrita dos alunos. Esta seção está presente em 15 da 17 unidades, mas, apesar da presença constante, limita-se a uma página por unidade, dividindo espaço com exercícios de estudo do texto e estudo da língua que ganham bem mais espaço.

Outro aspecto retratado na fala de Rose remete à particularidade do livro de alfabetização como obra que apresenta tanto uma proposta de conteúdo como uma metodologia de trabalho específica para alfabetizar. Ela retoma a discussão ocorrida no processo de escolha do PNLD, reafirmando que o livro do 1º ano precisa ter uma metodologia clara no ensino do SEA e amplia esta característica do livro para o 2º ano. Esta preocupação afirmada pela professora tem o respaldo de Frade (2003), já citada neste estudo, sobre a ruptura livro/método causada na substituição das cartilhas pelos novos LDA, que ocorreu no início dos anos 2000 e demonstra ser uma problemática persistente no contexto da alfabetização, apesar de toda discussão presente sobre alfabetização e letramento.

⁴⁶ Segundo informações inseridas no livro do professor: Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística- 2º ano.

Mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano. Deve-se ressaltar também que alguns conhecimentos construídos dentro da sala de aula e dentro do campo pedagógico precisam ser retomados em nossos discursos, pesquisas e práticas. (FRADE, 2003, p. 18).

Morais (2006) também verificou, no caso dos novos LDA que estes apresentavam um rico repertório textual e práticas frequentes de leitura de gêneros escritos variados, mas poucas atividades que levassem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações som/grafia.

Os dilemas metodológicos indicados por Frade (2003) há uma década, e reiterados por Moraes (2006) permanecem não resolvidos nas turmas iniciais de alfabetização, como explicitado pela professora Rose. Será que o encaminhamento atual das propostas de alfabetização e letramento está sendo objeto de discussão nos cursos de formação e nas formações continuadas de professores? Estes aspectos podem ser mais bem explicados por pesquisas na sala de aula que deem voz aos professores e traduzam seus anseios e dificuldades pedagógicas ao encaminhar projetos de alfabetização a partir do LD ou não.

A importância do estudo sobre o uso do LD no cotidiano escolar vêm sendo apontado como necessidade pela pesquisa científica nos últimos trinta anos, Choppin (2004) afirma este fato e lança desafios aos pesquisadores:

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância. (CHOPPIN, 2004, p. 565).

O estudo realizado nesta tese reafirma o desafio lançado por Choppin (2004) e acrescenta o de compreender como as mudanças ocorridas nos LDA impõe ao professor o desenvolvimento de novas relações com os livros de alfabetização. As práticas de leitura das cartilhas não são as mesmas dos atuais LDA e precisam ser pensadas no

contexto educacional que prevê uma coleção para os três anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando que, a cada nova edição didática ocorrem mudanças no formato do livro, no tipo de ilustrações, nos gêneros textuais, decorrentes muitas vezes das definições do contexto político e pedagógicos serão então definidos novos protocolos de leitura e tanto os professores como os alunos vão realizar interações com este texto e efetivar práticas de leitura diferenciadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada pautou-se na discussão das práticas de ensino de uma professora alfabetizadora ao utilizar o livro de alfabetização, discutindo como ocorre seu encaminhamento didático em sala de aula a partir do livro e como sua prática cotidiana é transpassada por eventos que traduzem as determinações legais, as normatizações presentes na cultura escolar e suas próprias formas de apropriação do livro. Com a focalização, dedicou-se maior atenção à compreensão dos processos voltados à escolha do livro didático de alfabetização pela professora e à discussão dos processos avaliativos nos anos iniciais da alfabetização.

Ao considerar o pressuposto de construção social da escola, assume-se que a escola “[...] é uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada [...]” (Ezpeleta e Rockwell, 2007, p. 133). Compreender a escola como construção social possibilitou, neste estudo, reconhecer as determinações do poder estatal, especialmente na ordenação dos processos de avaliação e seleção de livros didáticos e compreender como estas imposições legais são interpretadas pela equipe pedagógica da escola e pela professora na sala de aula, tornando sua prática pedagógica repleta de situações que remetem aos processos normativos e oficiais, mas que vão muito além do que está prescrito.

O estudo favoreceu a aproximação com esta história não documentada da escola, a compreensão da vida cotidiana e de como os sujeitos se apropriam sim destas normas e ordenações e a partir delas constroem a escola. Não é um processo homogêneo e estático, os sujeitos que fazem a escola, que dão vida a ela estão buscando se organizar nas suas condições concretas, de trabalho, de formação, de capacitação que não podem ser traduzidas apenas em rotulações ou índices de desempenho.

Este entrecruzamento entre as determinações, as normas e as práticas cotidianas pôde ser percebido ao longo do trabalho de campo, inicialmente no processo de escolha de livros de alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático. A organização da escola para a escolha dos livros seguiu as orientações legais quanto aos prazos e aos limites impostos, quanto a materiais disponíveis para a escolha e nos aspectos da organização pedagógica interna.

A alteração ocorrida no Programa Nacional do Livro Didático, mais especificamente a partir da avaliação prévia das obras a partir de 1996, impôs mudanças que gradativamente foram de um lado, estabelecendo padrões de qualidade aos livros didáticos, mas também impondo um caráter de homogeneização às propostas didáticas dos livros.

A avaliação deste processo realizada pelo Ministério da Educação (2001), expressa que o impacto da avaliação das obras foi positivo tanto no seu caráter editorial quanto no pedagógico e indica também a percepção dos professores de todo Brasil sobre a realização do processo de escolha. O que se percebeu no acompanhamento do processo de escolha dos livros de alfabetização na Escola Esmeralda foi que as dificuldades apontadas naquele momento pelos professores (no ano de 2000) repetem-se atualmente na escola: curto prazo para efetivação da escolha, falta de discussão organizada pelas equipes pedagógicas e o não estabelecimento de critérios nas áreas do conhecimento, evidenciando que a problemática não foi objeto de ações efetivas que permitissem resolvê-la.

A pesquisa de Santos (2009) na rede de ensino deste mesmo município reafirma as constatações anteriores de que há uma dificuldade na organização escolar para realizar as escolhas de livros do Programa Nacional do livro Didático, ocasionado na maior parte das vezes pela falta de um tempo específico para estas atividades e pela “[...] desarticulação entre a dinâmica escolar e a estrutura considerada necessária para que esse processo de escolha dos livros ocorra de forma criteriosa como já proposta pelo MEC”. (SANTOS, 2009, p. 133).

A análise dos documentos norteadores do Programa - os Editais de Convocação; O Guia do Programa e o Guia das Obras Complementares -, que agregam os elementos da política pública do livro no país, enfatizam a necessidade da organização escolar para a escolha e o constante acompanhamento do uso dos materiais didáticos. Pode-se pensar que as indicações dos documentos norteadores do MEC e as necessidades dos professores estão em sintonia, mas então por que será que estas ações não se efetivam na escola? O que as pesquisas já indicaram até o momento é a existência deste descompasso e a tarefa que se impõe é a proposição de alternativas de superação, tanto na organização escolar quanto nas normatizações do Programa Nacional do Livro Didático.

Tratando ainda dos materiais orientadores da escolha, cabe destacar o papel do Guia do programa, manual que referencia, apresenta e norteia as escolhas a partir do detalhamento das obras e que é portador de investimento financeiro e humano das equipes constituídas para realizar a avaliação pedagógica dos livros.

O Guia fornece subsídios para facilitar a escolha a partir das resenhas dos materiais aprovados, considerando a adequação do livro ao projeto político-pedagógico, ao aluno, ao professor e à realidade sociocultural das escolas, constituindo-se num material de referência para a escolha, mas percebe-se que os professores não utilizam o Guia, sendo um material desprezado na escola, a preferência é pela escolha a partir da consulta no próprio livro.

Outro aspecto destacado na pesquisa realizada refere-se à presença das editoras na escola. Mesmo não ocorrendo a presença física de representantes há a forte presença das editoras nos eventos oferecidos aos professores. As medidas legais adotadas pelo MEC em 2006 no intuito de regular as relações entre editoras e escolas não são efetivamente cumpridas, já que a editora não está na escola, mas a escola vai até a editora. Evidencia-se também o fato de que as editoras que promovem eventos, palestras e distribuem brindes aos professores têm maior poderio econômico e consequentemente são aquelas que mais vendem livros ao estado. Estudos como o de Cassiano (2007) auxiliam na compreensão de como o mercado editorial é dependente do programa e como os grandes grupos editoriais atuantes no país são representantes de grupos editoriais de capital estrangeiro.

As especificidades do livro didático de alfabetização e sua trajetória no programa do livro puderam ser acompanhadas nesta pesquisa e foram decorrentes de novas concepções no ensino da leitura e da escrita. Das tradicionais cartilhas - que até a década de 1980 dominavam o cenário da alfabetização nas escolas e apresentavam tanto o método a ser seguido como o conteúdo a ser ensinado -, aos livros de alfabetização e letramento que hoje figuram como indicações no Programa do Livro Didático, várias mudanças impactaram a produção de livros para alfabetizar e a aceitação destes novos materiais pelos professores nas escolas públicas brasileiras.

Estas mudanças nos livros de alfabetização foram acompanhadas inicialmente por uma forte rejeição dos professores envolvidos com a alfabetização, que assumiam serem os novos livros de alfabetização mais apropriados para o ensino da leitura e escrita, mas preferiam escolher livros que se aproximassem das antigas cartilhas. Os estudos de

Bregunci e Silva (2002) e Santos (2004), entre outros, confirmam esta tendência e indicam que para os professores estes novos livros não atendiam as necessidades de trabalho em sala de aula, por apresentarem textos muito extensos e complexos, voltados a alunos que já dominavam a escrita, e preferiam materiais didáticos que já conheciam, com exercícios mais simples e textos menores e mais claros.

O acompanhamento do processo de escolha do livro de alfabetização pela professora Rose e a discussão deste processo com outras professoras dos segundos anos e a pedagoga na escola que abriu a possibilidade para a pesquisa, possibilitou compreender como estes elementos presentes nos discursos das professoras a partir das mudanças efetuadas nos livros no final dos anos 1990 ainda são verificados na escola.

A professora Rose, assim como as demais docentes apontam que os textos do livro são longos e não contemplam atividades voltadas ao ensino das relações entre letras e sons, o que inviabiliza o uso de grande parte do livro. A permanência destes questionamentos por parte dos professores pode estar relacionada às especificidades do livro de alfabetização, como as traduzidas por Frade (2003) ao comentar que enquanto predominava no ensino a cartilha havia a junção livro/método no mesmo material e quando das mudanças nos livros de alfabetização, ocorreu uma cisão nestes elementos, colocando o método para fora dos livros.

Desta forma professores que não conhecem ou aprenderam uma metodologia de alfabetização mostram-se inseguros com as novas propostas organizadas a partir do texto, pois não passaram por cursos de formação orientadores da base teórica da alfabetização, não tinham uma experiência profissional que lhes assegurasse a efetividade do processo e não dispunham mais de um material didático norteador da alfabetização.

No acompanhamento pedagógico da alfabetização, os resultados da aprendizagem são foco de preocupação de gestores e professores, principalmente pelo quadro de fracasso no processo inicial do ensino da leitura e da escrita que acompanhou historicamente nosso sistema educacional. Atualmente, alinhada a esta preocupação, está o extravasamento de uma cultura avaliativa, que predomina em todos os níveis de escolarização.

Na escola Esmeralda, a existência de reordenações de alunos dos segundos anos de acordo com seus resultados na aprendizagem da leitura e da escrita reproduz práticas tradicionais, cujos objetivos eram – e talvez continuem sendo, voltadas à criação de

turmas homogêneas para efetivar o sucesso na aprendizagem; mas por outro lado traduzem a preocupação da equipe escolar em garantir melhores condições de aprendizagem aos alunos, considerando ser esta a única alternativa viável dentro das condições concretas de atendimento aos alunos que a escola dispõe.

Este é um tema ambíguo por ao mesmo tempo indicar a preocupação com a condição de aprendizagem dos alunos, mas refletir a busca por resultados eficientes na aprendizagem. Especificamente sobre os processos avaliativos que invadiram nas últimas décadas o contexto educacional, nas observações participantes realizadas e nas entrevistas com a professora, esta temática ocupou papel de destaque e foi discutida nesta pesquisa.

Presenciei a realização de atividades avaliativas organizadas pela professora, como testes de leitura e propostas de produção de textos, testes trimestrais organizados pela coordenação pedagógica, testes padronizados e organizados pelas áreas de ensino da Secretaria Municipal de Educação que ocorreram no 1º e no 2º semestre letivo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e de forma particular pude acompanhar a aplicação da Provinha Brasil no 1º semestre e conversar com a professora sobre esta avaliação.

De todo este contexto de avaliação pode-se inferir que o modelo atual acarreta ao trabalho pedagógico distorções quanto ao próprio significado da avaliação, pautado na valorização do produto dos exames classificatórios em detrimento do processo de aprendizagem.

Acredito que toda discussão sobre a avaliação em larga escala precisa estar pautada na melhoria do processo de ensino nas escolas, atingir metas numéricas dentro de padrões estabelecidos por organismos nacionais ou internacionais é uma das etapas dentro da política educacional atual, política esta que se mostra efetiva há mais de vinte anos, mas não pode ser a única. Trata-se de clarificar a concepção de avaliação que pauta os objetivos e a construção dos instrumentos avaliativos.

As contradições e as dificuldades que permeiam as discussões sobre a alfabetização no Brasil hoje, não podem ser pensadas isoladas de todo contexto histórico que traz consigo as marcas do analfabetismo, das fortes desigualdades sociais e das discussões mais atuais sobre a ampliação do conceito de alfabetização considerando também as mudanças políticas e pedagógicas que dela decorrem.

Retomando a discussão levantada sobre o desempenho dos alunos na alfabetização, as alternativas adotadas pela escola para sanar estas dificuldades e a política atual de avaliação, resta acreditar que é preciso ir além, superar o desafio em como medir o desempenho em avaliação considerando os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos, as condições do ensino ofertado, a estrutura física e material de escolas no país como um todo e uma série de outros fatores que vão configurar este processo de aprendizagem inicial, evitando-se nas escolas a supervalorização dos resultados.

Ao acompanhar o cotidiano escolar da turma de segundo ano foi possível vivenciar outras situações que ocorriam, tanto na sala de aula, como nos demais espaços da escola e uma das reflexões que realizei sobre estas observações foi a presença de uma ordem institucional reguladora das práticas escolares que remete a processos históricos da instituição de uma forma escolar, como apontado por Vicent, Lahire e Thin (2001), relacionada às relações de exercício do poder, à aprendizagem de regras educativas e morais, que organizam o tempo e o espaço escolar, os processos de classificação dos alunos e a divisão dos conteúdos.

O respeito e a obediência à figura do diretor; a rigidez da disciplina; a demarcação dos espaços como específicos para determinadas atividades ou de acesso para apenas alguns sujeitos, como o parquinho; a marcação do tempo e sua cobrança na execução de tarefas são alguns destes aspectos que indicam a permanência e a imutabilidade da estrutura escolar ao longo do tempo. Na sala de aula puderam ser percebidas as marcas desta rigidez da estrutura escolar e a manutenção de alguns padrões como, por exemplo, a disposição dos alunos sempre em filas e o rígido controle do tempo.

As experiências de escolarização dos alunos são marcadas, então, por estas lógicas organizadoras impostas pelo sistema escolar e que tornam muitas vezes invisíveis os sujeitos do universo escolar: as crianças são reduzidas a alunos, como apontado por Dubet (2001) e Sirota (2007, 2011). A designação por Sirota (2007) do conceito “ofício de aluno” esclarece como, inserido na dinâmica escolar, ele aprende as regras do “jogo” e se adapta às regras, as implícitas e as explícitas à cultura escolar.

Pela compreensão da dimensão cotidiana da escola, possibilitado por esta pesquisa, pôde-se discutir como a professora se apropria dos subsídios e determinações estabelecidos sobre o livro didático, sobre a avaliação e constrói sua prática docente em sala e de forma especial como usa o livro de alfabetização.

Os usos do livro e as práticas da professora Rose apontam para uma proposta de alfabetização voltada tanto para o domínio do código como para o emprego social e cultural da leitura e da escrita, dentro das propostas de letramento e também das concepções interacionistas, que inserem a leitura e a escrita em contextos de atividades significativas e interativas. As atividades propostas pela professora, sejam estas apoiadas no livro de alfabetização ou não, estão sempre articuladas com a construção do sistema de escrita alfabética e com a inserção da leitura e da escrita num contexto significativo de uso. Esta preocupação, sinalizada pela professora Rose em diferentes contextos das observações, altera substancialmente a proposta original do livro didático de alfabetização e provoca uma utilização parcial do livro.

Esta utilização parcial pode ser decorrente do processo de escolha. Quando a escolha do livro didático não é realizada a partir de critérios, os conteúdos propostos nos livros não estão adequados à proposta seguida pela escola e não há um efetivo envolvimento e discussão com equipes pedagógicas e docentes há a impossibilidade de explorar estes materiais didáticos em toda sua potencialidade.

Além do livro de alfabetização, Rose organizou suas aulas explorando outros materiais didáticos que em algumas situações ou foram explorados com intenções divergentes da sua proposta inicial, como os materiais do programa Agrinho, ou não foram utilizados dentro de toda sua possibilidade, como os dicionários e os laptops.

Considerar o livro didático como um texto, o gênero didático, com características específicas e com materialidade possibilitou discutir como as práticas de leitura organizadas pela professora retratam diferentes formas de ler este texto didático e como ela constrói suas próprias formas, muitas vezes divergentes das indicadas pelo autor do livro.

Concordando com Rockwell (2001), entre os protocolos de leitura que os livros apresentam e as práticas de leitura que os professores constroem, os alunos desenvolvem estratégias e apropriam-se da cultura escrita e este movimento gera uma diversidade de usos tanto de professores quanto de alunos.

Na finalização das considerações aqui expostas, afirmo que as dinâmicas de uso do livro didático de alfabetização na prática docente e a reflexão sobre este uso pela professora, ocasionado pela pesquisa, possibilitaram que ela construísse uma explicação sobre como o livro é usado em sala, ou melhor, como o livro é subutilizado em sala.

O livro didático de alfabetização é pouco explorado em suas inúmeras possibilidades didáticas, tanto no volume de atividades que não são utilizadas durante o ano como na exploração das propostas apresentadas. Mas mesmo sendo utilizado muito aquém das possibilidades que oferece, o livro de alfabetização organizou situações de ensino aprendizagem na turma de Rose, ocupando espaço e tempo na prática docente da professora. Considero que o livro não ocupou a centralidade do trabalho desenvolvido pela professora, mas esteve presente em boa parte dele, com características diferentes no decorrer do ano.

Esta subutilização decorre de maneira mais específica com o livro de alfabetização, mas pode ser pensada em relação aos outros livros didáticos, aos materiais didáticos disponíveis na escola, ao manual do professor que acompanha o livro e a todos os materiais produzidos pelas redes de ensino (MEC, secretaria de educação). Estes aspectos foram percebidos de forma indiciária nesta pesquisa e acredito podem ser mais explorados e discutidos com o aprofundamento posterior deste estudo e com novas investigações que este material suscite.

Das análises documentais realizadas ao longo do estudo, nos Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático, nos materiais orientadores da Provinha Brasil, no manual do professor do livro didático, no manual do programa Pró Letramento, entre outros da própria rede municipal de educação, pude apreender o caráter essencialmente formativo destes materiais, que se constituem em subsídios de apoio, organizadores e formadores dos profissionais docentes podendo desempenhar um papel fundamental na formação continuada de professores. São materiais articulados com a discussão da organização do ensino em nove anos e das propostas de alfabetização e letramento no chamado ciclo de alfabetização que não são estudados e explorados pela equipe pedagógica da escola e pelos professores, sinalizando desta forma uma subutilização destes materiais organizadores de propostas pedagógicas e formadores de professores para o ensino da leitura e da escrita.

Foi a partir destas explicações que elaborei a tese decorrente desta pesquisa: nos processos iniciais do ensino da leitura e da escrita há uma multiplicidade de maneiras de ler o livro didático de alfabetização, estas formas de ler, ou de usar o livro contrariam a aparente uniformidade de seus conteúdos e formas. O que para o professor indica uma subutilização do livro pode ser pensado como uma construção, as práticas de ensino e de

leitura do professor estabelecem com o livro novas formas de relação, novas práticas culturais que redefinem novos usos e sentidos para o livro didático.

Os pressupostos teórico-metodológicos do estudo etnográfico, assumidos segundo a posição de Rockwell (1986, 2009) possibilitaram: descrever o ambiente escolar nos seus aspectos cotidianos, articulado com explicações teóricas; apresentar aspectos da escolarização que impõe à escola o caráter institucional, mas também possibilita compreendê-la na sua articulação com a sociedade na qual se insere e preservar as características do contexto peculiar da escola mas compreendê-la na complexidade do fenômeno social.

O estudo de caráter etnográfico realizado procurou compreender e explicar as situações cotidianas da escola e especialmente a prática docente, não como fenômenos isolados, mas nas suas relações com o contexto mais amplo. Espera-se que as questões e inquietações aqui suscitadas desencadeiem novas pesquisas na busca de compreender as relações que cotidianamente o professor estabelece como o livro didático.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.38, p. 252-409. Maio / ago. 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 22/08/2012.
- ANDRÉ, T. C. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. Cultura e comércio do livro didático. In. _____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.
- _____. **Teoria crítica y educación**. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1997.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 /03/ 2008.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In. ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In. ROJO, R. ; BATISTA, A.A.G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.25-67
- _____. Alfabetização, leitura e ensino de português: Desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. UFRJ, Rio de Janeiro, n. 12, ago./dez. 2011.
- _____. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-13, 693-713.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2010**. Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 2009.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2013**. Letramento e Alfabetização /Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 2012.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2010**. Edital PNLD. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 2009.

_____. **Provinha Brasil: Caderno do Aluno**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2012.

_____. **Provinha Brasil: Guia de Aplicação**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2012.

_____. **Provinha Brasil: Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2012.

_____. **Provinha Brasil: Reflexões sobre a Prática**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2012.

BUENO, B. O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007. Disponível em < <http://www.perspectiva.ufsc.br> >. Acesso em: 21/11/2012.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. Pedagogia contemporânea. In. REGO, Teresa Cristina. (org.). **Coleção Pedagogia Contemporânea**: Michael Apple; Thomas Popkewitz; Edgar Morin; Marina Subirats; Elsie Rockwell. São Paulo: Vozes, v. 4, p. 145-174, 2001.

BUFREM, L. S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR Online**, São Paulo, n. 22, p. 120-130, jun. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em: 07/12/2010.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRITO, A. F. et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem?
In. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em
Educação, 2007, Caxambu, MG. **Anais ...** Disponível em :
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>. Acesso em: 12/01/2014.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte:
Ceale/FAE/UFMG, 2005.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática
cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov.1995.

_____. A construção do saber docente: do cotidiano em direção ao não-cotidiano.
Educação em revista, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

CARPANEDA, I; BRAGANÇA, A. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização linguística-2º
ano. São Paulo: FTD, 2008.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa
nacional do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-
2007). 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e
uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do país. 25ª Reunião
Anual da Anped. **Anais...** Minas Gerais: UFMG, 2002.

CATANI, B. D. A. educação como ela é. **Revista Educação**: Bourdieu pensa a educação.
São Paulo: Segmento, v. 5, set. 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:
especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11,
n. 31, jan./abr. 2006.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.
In. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177- 229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.
Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, set-dez. 2004.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**,
Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr. 2009.

COSTA VAL, M. G. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo
exploratório. In. BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (orgs). **Livros de alfabetização e
de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. (org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas
pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COX, M. I. P.; SILVA, M. M. O texto no cenário da alfabetização: as concepções e as práticas de uma professora. **Revista de Educação Pública**. Universidade Federal de Mato Grosso, MT, v. 9, n.16, p. 252-409, jun/dez, 2000.

CUNHA, Luís Antonio. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In. _____, (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENTREVISTA com Célia C. F. Cassiano. Disponível em:
<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/qual-e-o-lugar-do-livro-didatico-no-brasil/attachment/celia>. Acesso em 22/01/2013.

ENTREVISTA com Régine Sirota. Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. v. 6, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2011.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]., n.14, p. 19-34, 2000.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. In. **Nova Escola**. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, p. 27-30, abr./maio. 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Revista Presença pedagógica**. v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.

_____. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura. In. BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (orgs) **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

FREIRE, M. Dois Olhares ao espaço-ação na pré-escola. In. MORAIS, R. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, T. M. F. B., SCHMIDT, M. A. História e educação: diálogos em construção. In. GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G.; SCHMIDT, M. A. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 29-48

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Investigando as práticas escolares: uma análise das contribuições da etnografia educacional no Brasil. In. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: UFSC, 2002.

_____. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In. VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços, 2007, Natal. **Anais...** Natal: Editora da UFRN. v. 1. p. 1-11, 2007.

_____. **Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física**. Trabalho apresentado no 18º Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, Vitória, 2009.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai. / ago. 2009. Disponível em : <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf> acesso em : 12/08/2013.

GATTI JR, D. A. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GEBRIM, N. **O Programa Nacional do Livro Didático**. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores. Brasília, MEC / SEF, 2002.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JOHNSON, E. B. **Textbooks in the Kaleidoscope**. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Translated by Linda Sivesind. Tonsberg: Vestfold College, 2001 Copyright digital edition: The Author Paper edition published by Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

MACEDO, M. S. A. N. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

MAHEU, C. M. A. T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MORAIS, A. G. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir Além da discussão sobre velhos "métodos"?** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>Acesso em 22/11/2013.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [On-line]. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689004>. Acesso em 22/11/2013.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In. 14. **INPLA** - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 2004.

_____. **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T.,F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.;CAVALCANTI, A. P. C. Mudanças Didáticas e Pedagógicas nas Práticas de Alfabetização: **Os novos livros didáticos recomendados pelo MEC-PNLD 2004 e seu uso**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais15/alfabetica/MoraisArturGomesde2.htm. Acesso em 09/12/2013.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, Campinas, v.20, n.52, nov. 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília, MEC/ SEB, 27/04/06. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 22/01/ 2013.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, maio./ago. 2010.

_____. I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. _____. (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Um balanço crítico da “década de alfabetização” no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/01/2014.

MUNAKATA, K. . Livro didático e formação do professor são incompatíveis? **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, p. 89-94, 2001.

OLIVEIRA, L. H. G. de. **Livro didático e aprendizado no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

REIRIS, A. F. **La importancia de ser llamado "libro de texto": hegemonía y control del currículum en el aula**. Buenos Aires: UNPA/ Miño y Dávila, 2005.

_____. La vigencia del ‘libro de texto’ en el siglo XXI, algunos indicios para el debate. **Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar**. Disponível em: <http://www.pangea.org/peremarques/evdioe.htm> >. Acesso em: 21/01/2009.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In. _____. **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

_____. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. **Revista Interações**-Estudos e Pesquisas em Psicologia. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 11-25, jan./jun. 2000.

_____. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

_____. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In. _____. **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930- 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor: em nossa defesa um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático**. São Paulo: Sarandi, 2010.

- SANTOS, A. A. A. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- SANTOS, C. M. C. dos. **O livro didático no ensino fundamental:** as escolhas do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2007.
- SILVA, C. R. S. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente.** 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- _____. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In. DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente:** alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 61- 77.
- SILVA, J. C. da. Alfabetização e Letramento na política de livros didáticos brasileiros: o Ensino Fundamental de nove anos e os materiais para “além dos livros didáticos”. In. DALBEN, A.; DINIZ J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente:** alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 78-94.
- SILVA, T. da. **Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise:** os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica.** Artmed. 2004. Disponível em :<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 19/09/2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, R.F.B. **As relações professor e livro didático de alfabetização.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- TYACK, D.; CUBAN, L. Em busca de la utopia: um siglo de reformas de las

escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteiras**. (online) v. 9, n.1, p. 25-41, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>>. Acesso em: 03/03/2010.

VIÑAO FRAGO, A. **Espacio y tiempo, educación e história**. México: Morelia, 1996.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In. FIORENTINI, D. P.; GERALDI C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, Mercado das Letras, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS OBSERVAÇÕES

Quadro resumo trabalho de campo - Abril a Dezembro/2012 - Escola Municipal Esmeralda

Nº	Data	Descrição do trabalho realizado	Duração
1	09/04	Visita à escola Conversa com a professora e equipe pedagógica	2h00
2	12/04	Observação em sala Conversa com a professora	4h00
3	19/04	Observação em sala	4h00
4	26/04	Observação em sala	4h00
5	03/05	Observação em sala	4h00
6	10/05	Observação em sala	4h00
7	17/05	Observação em sala Aplicação teste da Jornada de matemática	4h00
8	24/05	Observação em sala	3h30
9	06/06	Observação em sala	4h00
10	14/06	Observação em sala	4h00
11	19/06	Observação da reunião das professoras na permanência Entrevista com a professora	4h00
12	20/06	Observação em sala Aplicação da Provinha Brasil de Leitura	4h00
13	28/06	Observação em sala	4h00
14	05/07	Observação em sala	4h00
15	02/08	Observação em sala	4h00
16	09/08	Observação em sala	4h00
17	16/08	Observação em sala	4h00
18	20/08	Observação em sala	3h15
19	23/08	Observação em sala	4h00
20	10/09	Observação em sala	4h00
21	13/09	Observação em sala	4h00
22	17/09	Observação em sala	3h00
23	20/09	Observação em sala	4h00
24	04/10	Observação em sala	4h00
25	11/10	Observação em sala Observação no pátio - atividades do dia da Criança	3h00
26	18/10	Observação em sala	4h00
27	25/10	Observação em sala	4h00
28	01/11	Observação em sala	2h00
29	08/11	Observação em sala	4h00
30	13/11	Entrevista com a professora	2h00
31	22/11	Observação em sala	4h00
32	29/11	Observação em sala - professora substituta	3h00
33	05/12	Observação em sala	4 h00

FONTE: a autora (2013)